IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 2012.

La escritura académica y sus contribuciones al desempeño profesional.

Jofre, Cristian, Bonelli, Amalia, Gonzalez Santos, Mariano y Pisani, Paula.

Cita:

Jofre, Cristian, Bonelli, Amalia, Gonzalez Santos, Mariano y Pisani, Paula (2012). *La escritura académica y sus contribuciones al desempeño profesional. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/cristianmartinjofre/14

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

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

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

Memorias

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XIX Jornadas de Investigación

VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

27 al 30 de noviembre de 2012

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TOMO 1

ISSN 1667-6750

Autoridades de la Facultad de Psicología

Decana
Prof. Lic. Nélida C. Cervone

Vicedecana
Prof. Dra. Lucía A. Rossi

Secretaria Académica
Prof. Lic. Graciela C. Paolicchi

Secretario De Investigaciones
Prof. Mg. Martín J. Etchevers

Secretaria De Posgrado
Prof. Dra. Isabel M. Mikulic

Secretario De Coordinación Administrativa
Cdor. René J. Escobar

Secretario De Extensión, Cultura Y Bienestar Universitario
Lic. Jorge A. Biglieri

Secretario De Consejo Directivo
Prof. Dr. Osvaldo H. Varela

Consejo Directivo

Claustro De Profesores:

Titulares
Prof. Dra. Rossi, Lucía A. | Prof. Lic. Fariña, Juan J. | Prof. Méd. Laznik, David A. | Prof. Dr. Sarmiento, Alfredo J. | Prof. Lic. Neri, Carlos M. | Prof. Lic. Grassi, Adrián C. | Prof. Lic. Peker, Graciela M. | Prof. Dra. Aisenson, Diana B.

Suplentes
Prof. Dra. Seidmann, Susana | Prof. Lic. Donghi, Alicia I. | Prof. Lic. Attorresi, Horacio F. | Prof. Dra. Kufa, María Del Pilar | Prof. Dr. Lombardi, Gabriel H. | Lic. Stasiejko, Halina A. | T.O. Papiermeister, Ana M. | Dra. Ynoub, Roxana C.

Claustro De Graduados

Titulares
Quattrocchi, Paula Raquel | Rojas, María Alejandra | Moraga, Patricia | Celotto, Ileana Amanda

Suplentes
Gartland, Cristina | Llull Casado, Verónica Gabriela | Korman, Guido | | De La Sovera, Susana Laura

Claustro De Estudiantes

Titulares

Illescas, Gabriel | Varela, Alejandro | Ricatti, María Sol | Stecher, Debora

Suplentes
Revora, Esteban | Gallo, Fernanda | Mengelle, Evangelina | Cravero, Jimena

Representante de APUBA
Sr. Cabral, Sergio

Autoridades
IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Presidente Honoraria:
Decana Prof. Nélida Cervone

Presidente:
Prof. Martín Etchevers

Coordinador:
Prof. Lic. Adrián Grassi

Integrantes de la Comisión Organizadora

Claustro de Profesores
Prof. Lic. Claudio Godoy - Prof. Dr. Eduardo Keegan - Prof. Dr. Alfredo Sarmiento

Claustro de Graduados
Lic. Fedra Freijo - Lic Martín Alomo - Lic. Ana Tisera

Comité Científico

Psicología Clinica y Psicopatología
Torricelli, Flavia - Pelorosso, Alicia - Cryan, Glenda - Galiussi, Romina - Manfredi, Horacio - Quesada, Silvia - Rutsztein, Guillermina - Ragau, Rita
Psicología del Trabajo
Leibovich, Nora - Legaspi, Leandro - Alonso, Claudio
Psicología Educacional y Orientación Vocacional
Elichiry, Nora - Perelman, Flora - Stasiejko, Halina - Aisenson Gabriela - Bottinelli, Marcela - Fernández Salasar, Diana
Psicología Social, Política y Comunitaria
Azzollini, Susana - Quattrocchi, Paula - López, Mercedes - Montenegro, Roberto - Stefani, Dorina - Shejter , Virginia - María Pía Pawlowicz - Biglieri, Jorge - De la Sovera, Susana
Psicología de la Salud, Epidemiología y Prevención
Comes, Yamila - Zaldúa, Graciela
Técnicas y Procesos de Evaluación Psicológica
Aguerri, María Esther - Cassullo, Gabriela - Fernández Liporace, Mercedes - Peker, Graciela - Nuñez, Ana Maria Del Carmen
Attorresi, Horacio - Crespi, Melina
Psicología Jurídica
Ghiso, Claudio - Puhl, Stella
Neuropsicología y Psicología Cognitiva
Politis, Daniel - Burin, Débora - Yorio, Alberto - Ferreres Aldo - Muzzio Ruben - Kuffa, Pilar - Wainselboim, Alejandro
Psicoanálisis
Rojas, Alejandra - Sotelo, María Inés - Laznik, David - Lowenstein, Alicia - Muñoz, Pablo - Quiroga, Susana - Lubian, Elena - Muraro, Vanina - Roussos, Andrés - Schejtman, Fabián
Historia de la Psicología
Dagfal, Alejandro - Ibarra, Florencia - Kirsch, Ursula - Rodríguez Sturla, Pablo - Rossi, Lucía - Talak, Ana
Psicologia del Desarrollo
Duhalde, Constanza - Oiberman, Alicia - Paolicchi, Graciela - Barreiro, Alicia Viviana - Iacub, Ricardo - Franco, Adriana
Filosofía y Epistemología
Borakievich, Sandra
Terapia Ocupacional
Papiermeister, Ana María
Estudios Interdisciplinarios y Nuevos Desarrollos
Gutiérrez, Carlos - Korman, Guido - Ynoub, Roxana - Pawlowicz, María Pía - Neri, Carlos
Psicología Experimental
Muzio, Rubén - Wainselboim, Alejandro

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 13

PROMOVIENDO MEJORES APRENDIZAJES EN EL AULA ¿QUE CARACTERÍSTICAS DEBEN TENER LAS TAREAS DE CLASE SEGÚN LOS ESTUDIANTES?
Aguilera, María Soledad; Bono, Adriana; Boatto, Yanina Elizabet 15

HACIA UNA NUEVA CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA
Aizenberg, Natali; Alvarellos, Lucila; Scordamaglia, Mariana 19

SELECCIÓN Y CONSTRUCCION DE TEXTOS/INSTRUMENTOS COMO DISPARADORES PARA EL ESTUDIO DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS.
Alcover, Silvina Mariela; Pabago, Gustavo; Curone, Gladys 23

ADOLESCENTES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: NUEVAS APROXIMACIONES A LOS PROCESOS PSÍQUICOS IMPLICADOS
Alvarez, Patricia; Cantú, Gustavo 26

EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: UN ANÁLISIS DESDE LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN
Angeli, Esteban; Leone Gallardo, Delia 30

JUGAR EN LA ESCUELA. EL JUEGO COMO PROMOTOR DE APRENDIZAJE ESCOLAR E INCLUSIÓN EDUCATIVA.
Arrue, Carola 34

EVALUACIÓN DE RAZONAMIENTOS CONDICIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Attorresi, Horacio Félix; Nicolai, Lidia Inés 39

REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA: CONTEXTOS E DIMENSÕES
Azevedo, Cleomar 43

ESTUDIOS DE POSTGRADO PRESENCIALES Y VIRTUALES: DIFERENCIAS EN LAS TRAYECTORIAS PERSONALES, EDUCATIVAS Y LABORALES DE ESTUDIANTES Y EGRESADOS
Batlle, Silvia; Kligman, Cecilia Martha 48

ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE UN FORO DESARROLLADO EN PLATAFORMA VIRTUAL CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Borgobello, Ana 51

USO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN NIVEL MEDIO
Calderón, Luciana 55

EXPERIENCIAS ÓPTIMAS (FLOW) EN ACTIVIDADES CURRICULARES Y EXTRACURRICULARES DURANTE LA ADOLESCENCIA
Calero, Alejandra Daniela 59

PRÁCTICAS DE AGENTES EN EQUIPOS PSICOEDUCATIVOS PARA LA INCLUSIÓN EN EL NIVEL INICIAL EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIO ECONOMICA
Casal, Vanesa; Beraldo, D. Vanina; Ali, María Celina 62

ASPECTOS FACILITADORES Y OBSTACULIZADORES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA-UNT: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN 2009/2012
Castaldo, Rosa Inés; Sarubbi De Rearte, Emma; Murhell, Anabel Nayle; Chirre, Adrián Eduardo; Barrionuevo, Myrian Lilian 67

LA TRANSICIÓN HACIA LOS ESTUDIOS SUPERIORES EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD VISUAL
Castignani, María Laura 70

PROYECTO INSTITUCIONAL QUE CREA CONDICIONES DE EDUCABILIDAD PARA PREVENIR EL RIESGO EDUCATIVO
Castilla, Graciela; Picca, Romina; Anahi Ayelen, Marcovich 74

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE ESTUDIANTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN FÍSICA: PERFIL SOCIODEMOGRÁFRICO Y RENDIMIENTO INTELECTUAL
Cattaneo, Beatriz Haydée 78

ESCRITURA DE POSGRADO Y APRENDIZAJE SITUADO
Colombo, Laura 82

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN NIÑOS. REFLEXIONES TEÓRICO-CLÍNICAS SOBRE MODALIDADES DEFENSIVAS
Contrafatti, Liliana 86

EL APRENDER EN LAS METÁFORAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
Corral, Nilda; Silvestri, Lisel Irina 90

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS DOS ALUNOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA: SENTIDOS DO APRENDER E DO ENSINAR
Corralero, Maristela 94

“PRACTICAS DE ESCOLARIZACIÓN EN CONFIGURACIONES DE APOYO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. ESTUDIO COMPARADO DE CASO”
D’arcangelo, Mercedes; Erausquin, Cristina 98

ENTRE LA GUARDERÍA Y EL JARDÍN MATERNAL: CONDICIONES AMBIENTALES Y VINCULARES APORTADAS POR LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN EL PRIMER AÑO DE VIDA
Daher, Celeste; Taborda, Alejandra 102

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM FUSÃO EMPRESARIAL: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA GERENCIAL.
De Martini, Marcos 106

LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA EN LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA
De Pascuale, Rita Liliana; Scarpecci, Luciana 110

EL PSICÓLOGO EN EL CONTEXTO ESCOLAR: CAMBIOS DE ESCENARIOS QUE REQUIEREN NUEVAS PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN
Denegri, Adriana; Iglesias, Irina 114

APROXIMACIONES EN TORNO AL ABANDONO UNIVERSITARIO EN ESTUDIANTES INGRESANTES DE LA CARRERA DE INGENIERIA
Di Meglio, Mariela Silvina; Aguirre, Cintia Maricel 118

PROFESIÓN DOCENTE Y TRAZA DIDÁCTICA
Diamant, Ana; Cazas, Fernando Jose 119

SIMBOLIZACIÓN EN LA ADOLESCENCIA. CREATIVIDAD E IMAGINACIÓN
Dieguez, Analia 123

SENTIDOS SUBJETIVOS DE GRADUANDOS EM ENGENHARIA DA PRODUÇÃO ACERCA DO APRENDER
Duarte, Pedro 127

MOTIVACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA.
Echeverría, Julieta 128

ESTUDIO Y TRABAJO EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO: CARACTERÍSTICAS, MOTIVACIÓN E IMPLICACIONES.
Echeverría, Julieta 132

DIFERENTES FORMAS DE MANIFESTACIÓN DE VIOLENCIAS EN ESCUELAS: GENESIS DE PROBLEMAS Y PRÁCTICAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS AGENTES PSICOEDUCATIVOS
Erausquin, Cristina; Dome, Carolina; Robles López, Nicolás Leonardo 137

SUJETO, DIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD ESCOLAR. REFLEXIONES PSICOEDUCATIVAS SOBRE LOS LÍMITES.
Espinel Maderna, María Cecilia 142

CONSTITUCIÓN SUBJETIVA Y ROL DEL PSICÓLOGO EN EDUCACIÓN ESPECIAL
Franze, Sebastián 146

PERCEPCION SUBJETIVA DE CAMBIOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARTICIPANTES DE UN PROGRAMA PARA DISMINUIR LA ANSIEDAD FRENTE A LOS EXÁMENES
Furlan, Luis; Ferrero, Maria Jose; Gallart, Gabriela Del Valle 150

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS, EVALUATIVAS Y METACOGNITIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA
García Labandal, Livia Beatriz; Meschman, Clara Liliana; Garau, Andrea 153

RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA DEL OFICIO DEL PSICÓLOGO EDUCACIONAL EN LA PROVINCIA DE TUCUMÁN. UNA APROXIMACIÓN EXPLORATORIA
Garrocho, Maria Florencia; Reynaga, Diego Andrés; Gonzalez, Ana Carolina; Gil Moreno, Maria Del Carmen 157

MODELOS MENTALES Y PROBLEMAS: FRACASO ESCOLAR EN LA ESCUELA MEDIA
Gomes Morgado, Emmanuel; Bello, Fernando Germán 162

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y CONCEPTUALIZACIONES DE APRENDER DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN
González, Daniela Nora 164

TALLERES DE GÉNERO Y EDUCACIÓN SEXUAL PARA ADOLESCENTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS: LA CRISIS DENTRO DE LA CRISIS, O EL DESAFÍO DE OFRECER VÍNCULOS DE CUIDADO EN INSTITUCIONES ESTALLADAS
Gosende, Eduardo E.; Ferreyra, Marcela; Scarimbolo, Graciela 170

LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA HOY: PROCESO CLÍNICO INVESTIGATIVO, ENTRE EL DIAGNÓSTICO Y EL TRATAMIENTO
Grunberg, Débora; Patiño, Yanina; Yapura, Cristina Verónica 175

ADOLESCENTES Y PRÁCTICAS CULTURALES ENTRE LO ESCOLAR Y LO EXTRAESCOLAR. UNA EXPERIENCIA EN UNA ESCUELA DE NIVEL MEDIO DE BUENOS AIRES
Grün, Rosalía 179

OFERTA PARENTAL.ANÁLISIS DEL DISCURSO
Hamuy, Erica Nadia; Lucero, Andrea A. R. 183

DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA ESCRITA
Hernández Rincón, Rocío Nathalie 187

LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES: CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA MEDIA.
Herrera, Marta Florencia; Barraza, Patricia Ines 192

LAS PRÁCTICAS ESCOLARES Y LAS IDEAS INFANTILES SOBRE EL DERECHO A LA INTIMIDAD.
Horn, Axel César; Helman, Mariela 195

LA ESCRITURA ACADÉMICA Y SUS CONTRIBUCIONES AL DESEMPEÑO PROFESIONAL
Jofre, Cristian Martín; Bonelli, Amalia; Gonzalez Santos, Mariano; Pisani, Paula; Provenza, Patricia 200

PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS DE ESCUELAS DE ENSEÑANZA MEDIA SOBRE EL PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD (PCI)
Lago Martínez, Silvia; Mauro, Mirta 204

CYBERBULLYING, EL MALTRATO ESCOLAR EN LA ERA DIGITAL
Lanzillotti, Alejandra 209

NUEVAS CONFIGURACIONES DE LO ESCOLAR: PENSAR LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EMANCIPATORIA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS.
Lisnevsky, Ariana; Alegre, Sandra; Benedetti, Edith; Levaggi, Gabriela; Fernandez Tobal, Claudia; Villegas, Ana Maria 213

MODELOS Y TENSIONES. DEL REMEDIO A LA RE-MEDIACION
Lombardo, Enrico 217

ACERCA DE LA IMPLICACIÓN EN EL ACTO DE INVESTIGACIÓN. INVESTIGACIÓN DE UNA POLÍTICA PÚBLICA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Lorenzi, Gimena 221

LA PERCEPCIÓN DE LOS EDUCADORES SOBRE LAS PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LOS NIÑOS. APROXIMACIONES A UN ESTUDIO SOBRE LA CONTENCIÓN EMOCIONAL
Luzzi, Ana María; Canelo, Elisa Irene; Prado, María Belén; Simari, Cecilia Carla; Slapak, Sara 225

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO CONSTRUCCIÓN NEGOCIADA DE UN PERSONAJE Y DE UNA ESCENOGRAFIA
Manrique, María Soledad; Sanchez Troussel, Lorena; Benitez, Maria Elena 228

ESTRATÉGIAS NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA: A ESCRITA COMO ATO
Marcondes Machado, Adriana 232

EL SALÓN DE CLASES COMO CONTEXTO DE APRENDIZAJE Y COMO CONTEXTO COGNITIVO.
Martin, Laura Cecilia; Roco, María Victoria 236

CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DOCENTE: UN ESTUDIO A PARTIR DE TAREAS DE ESCRITURA.
Martin, María Ema; Iglesias, Alicia Isabel 240

EL USO DE ANALOGÍAS PARA EXPLICAR CONCEPTOS PSICOANALÍTICOS
Martìnez Frontera, Laura Celia 244

CONSTRUCCION DE LA CONSIGNA PARA UNA ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS DE INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD
Martìnez Frontera, Laura Celia; Colombo, Maria Elena 248

COGNICIÓN SITUADA EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE NO FORMALES. LA EXPERIENCIA EN UN CURSO DE GUARDAVIDAS
Martín, Rocío Belén; Rinaudo, María Cristina; Ordóñez, Gabriela Romina 251

DOCENCIA, HOY: NECESIDAD DE DIAGNÓSTICO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS, SEGÚN RASGOS DE INNOVACIÓN Y EFECTIVIDAD. ESBOZO DE FUTURA INVESTIGACIÓN EN DOCENTES SECUNDARIOS
Martínez, Felipe 255

EFECTOS DE LA PALABRA EN LA SUBJETIVIDAD ADOLESCENTE
Marzolla, María Elena; Olivarez, María Silvina; López, Gilda Liliana 260

EDUCACION POPULAR, UNA EDUCACION INCLUSIVA
Mateo, Alicia; Cordoba, Antonella; Triunfo, María Belén; Mazunik, Leonela; Riera, Jimena 263

ANALISIS DE DATOS DE UNA PRUEBA PILOTO SOBRE HABILIDAD ARGUMENTATIVA EN LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA ESCRITA INFORMAL
Mayol, Juan De La Cruz 268

ARGUMENTACIÓN Y POTENCIALIDAD EPISTÉMICA DE LA ESCRITURA. APORTES DE LA PRAGMADIALÉCTICA AL MODELO “TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO”
Molina, María Elena; Carlino, Paula 271

TIEMPO, DESEO Y DON EN EDUCACIÓN
Molina, Yesica; Herrera, Paloma 276

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS, LABORALES Y FAMILIARES DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOMOTRICIDAD DE LA UNTREF
Montauti, Elsa Elena; Tricio, Emilia Susana 281

O ESPAÇO CONVERSACIONAL ENTRE FAMILIA E ESCOLA
Munhoz Puglisi, Maria Luiza 285

VIOLENCIA Y ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES EN TRES ESCUELAS MEDIAS PÚBLICAS. UN ANÁLISIS DE CASOS
Muné, Leticia 289

LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR. EL ROL DEL FACILITADOR EN LAS RUEDAS DE CONVIVENCIA
Muné, Leticia; Penecino, Elida; Silva, Sonia Maria De Los Milagros 293

ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN ÁULICA COMO INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN COGNITIVA: ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN
Musci, María Cecilia 295

HACIA UN POSICIONAMIENTO METACOGNITIVO EN ALUMNOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNT
Naigeboren Guzmán, Marta; Caram, Gladys; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvina; Ledesma, Ines Maria; Brandoni, Mariana 300

CONSTRUYENDO SUBJETIVIDADES: ENTRE EL DISCIPLINAMIENTO Y LA CONFIANZA
Navès, Flavia Andrea; González, Sergio Julio; Cossini, Florencia; Lopardo, Lucía Belén; Di Gregorio, Yesica; Fernández, Paula 304

CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO CONCEITUAL PARA DOCENTES DE CURSOS DE LICENCIATURA
Paes Leme Giffoni Cilião Torres, Ana Cristina 307

TRANSFORMACIONES EN EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN MATERNA EN UNA EXPERIENCIA GRUPAL SOBRE CRIANZA CON MADRES DE NIÑOS DE 0 A 3 AÑOS
Pereira, Marcela 313

LECTURA CRÍTICA DE LOS MEDIOS: CONCEPTUALIZACIONES INFANTILES SOBRE EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE NOTICIAS
Perelman, Flora; Nakache, Débora; Estévez, Vanina 319

APORTES DE LOS TALLERES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA ELECCIÓN VOCACIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ADOLESCENTES
Ponti, Liliana; Sanchez Malo, Araceli; Luján, Silvia; Cervetto, Jimena 324

SIGNIFICACIONES ESTUDIANTILES ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA MEDIA.
Ponzoni, Elena; Rodriguez, Gabriela 329

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: CONCEPÇOES E PRÁTICAS DOS EDUCADORES DO 1º ANO.
Queiroz Furtado, Valeria; Daniele Ferraresi, Paula 335

ABANDONO Y PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE LA PLATA. AVANCES DE INVESTIGACIÓN.
Quiles, Cristina Haydeé; Cha, Rita Teresita 341

DESEMPEÑO ARGUMENTATIVO DE ESTUDIANTES QUE INICIAN LA UNIVERSIDAD
Raventos, Marta Elena 344

ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LA PUNTUACIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Raventos, Marta Elena 349

INDAGACIONES EN LA UNIVERSIDAD SOBRE LA TAREA DE ENSEÑAR
Rimoli, Maria Del Carmen 354

¿PODEMOS CONSIDERAR A LA LITERATURA PARA NIÑ@S COMO UN RECURSO SUBJETIVANTE, EN LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES? VIÑETAS DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACION.
Ronchese, Cristina Mariel; Peralta, Zulma Del Valle; Maschio, Ana Ida 358

LA INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN SITUACIONES DE AULA
Roni, Carolina 362

COMPRENSIÓN LECTORA: LA DIFICULTAD DE LA ORGANIZACIÓN DE ARGUMENTOS
Roseti, Laura Patricia; Regueira, Ines Elena; Delmas, Ana María; De Francesco, Karina; González, María Susana 367

LEER Y ESCRIBIR EN MATERIAS DE CIENCIAS SOCIALES:PERSPECTIVAS DE ALUMNOS SECUNDARIOS
Rosli, Natalia; Carlino, Paula 371

DIFERENCIAS DE GENERO EN METAS DE LOGRO Y ANSIEDAD ANTE LOS EXAMENES
Sanchez Rosas, Javier; Furlan, Luis 377

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACION ACADEMICA DE GRADO EN INVESTIGACION.
Selzer, Alberto Eugenio 381

AUSENCIA DEL PADRE Y APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS: UN ANÁLISIS PSICOLÓGICO
Siqueira De Andrade, Márcia 386

APLICACIÓN DE LOS CUENTOS EN EL TRATAMIENTO DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE
Siqueira De Andrade, Márcia 392

ACERCAMIENTO A UNA ESCUELA: MODOS DE INTERVENCIÓN Y UNIDADES DE ANÁLISIS SUBYACENTES
Solanas, Pilar 393

UN ANÁLISIS SOBRE LA REPITENCIA EN UNA ESCUELA INCLUSIVA
Solís, María Laura; Spinelli, Marcela 396

ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DEL ESTUDIO EN LOS INGRESANTES UNIVERSITARIOS
Stasiejko, Halina; Pelayo Valente, Jessica Loreley; Krauth, Karina Edelmys 400

TENSIONES EN LA PSICOLOGÍA, EL TRÁNSITO DE LA DIVERSIDAD A LA COMPLEJIDAD
Sulle, Adriana; Bur, Ricardo; Stasiejko, Halina; Celotto, Ileana; Montes Quintian, Mariano; Zerba, Diego Adrían; Aune, Sofía; Gomez, Claudia Beatriz; Prikhoda, Yelena; Lobel, Guadalupe 404

TRAYECTORIAS PROFESIONALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: UN ESTUDIO SOBRE PSICÓLOGOS EGRESADOS DE LA UNLP
Sánchez Vazquez, María José; Cardós, Paula Daniela; Scharagrodsky, Carina Judith 408

REFLEXIONES EN TORNO A LA REFORMA CURRICULAR EN PSICOLOGÍA. ALGUNAS PUNTUALIZACIONES DEL CASO UNLP.
Tarodo, Paula Verónica 412

EL RENDIMIENTO EN DIADAS UNIVERSITARIAS SEGÚN LA CALIDAD DE LAS INTERACCIONES: EGOCENTRICAS PSEUDOCOLABORATIVAS Y COLABORATIVAS.
Terroni, Nancy Noemi 419

LOS ESTUDIANTES Y LA UNIVERSIDAD: RELACION ENTRE LA REPRESENTACION DE UNIVERSIDAD Y EL APRENDIZAJE A NIVEL SUPERIOR
Torcomian, Claudia; Garayo, Anahí Luján 422

SENTIDOS Y REPRESENTACIONES DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO EN EL CONTEXTO LICEAL. LA PERSPECTIVA DE LOS ADOLESCENTES.
Torres, Carmen; Viera, Andrea 426

AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD: ASPECTOS MOTIVACIONALES Y VOLICIONALES EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA.
Vaja, Arabela Beatriz; Paoloni, Paola Verónica Rita 432

LOS BUENOS MAESTROS DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL TEST DE RORSCHACH
Vega, Viviana 437

ESTUDIO EXPLORATORIO DE PRÁCTICAS ACADÉMICAS DESHONESTAS EN EXÁMENES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Ventura, Ana Clara; Biagioni, Franco; Bozicovich, Nadia; Borgobello, Ana 447

LAS REPRESENTACIONES DE FUTURO DE LOS JÓVENES INFRACTORES A LA LEY PENAL
Vidondo, Marcela 451

IMPLEMENTACIÓN DE LA RED SOCIAL FACEBOOK COMO ESTRATEGIA PARA PROMOVER LA AUTOGESTIÓN EN ESTUDIANTES DE 1ER AÑO DE LA LIC. EN PSICOLOGÍA, FACULTAD DE PSICOLOGÍA (UNC)
Vilatta, María Emilia; Stiberman, Lucía 452

AUTOPERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA SOBRE LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN SU PROCESO DE FORMACIÓN
Villamizar Acevedo, Gustavo Alfonso 453

EL REALCE DE LA SUBJETIVIDAD EN INTERVENCIONES PISCOPEDAGÓGICAS CLÍNICAS DE NIÑOS EN CONTEXTO DE POBREZA
Yapura, Cristina Verónica; Eliana, Neme 458

FRACASO ESCOLAR Y PROCESO DE ALFABETIZACIÓN: UN ESTUDIO LONGITUDINAL SOBRE LA COMPETENCIA LECTORA
Zabaleta, Verónica 462

EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL VÍNCULO MADRE A HIJO EN MUJERES QUE DEJAN POR PRIMERA VEZ A SU HIJO EN EL PREESCOLAR.
Zambrano, Renato; Ramírez, Mónica 467

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y CAMBIO CONCEPTUAL EN LA UNIVERSIDAD
Zion, María Victoria 468

POSTERS 472

PARTICIPACIÓN EN CLASES, CLIMA DE APRENDIZAJE Y GRADO DE COMPLEJIDAD DE UNA ASIGNATURA PERCIBIDOS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO
Castellarin, María Marcela; Peralta, Nadia 474

BULLYING EN LA ESCUELA MEDIA: UN ESTUDIO EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS Y PAUTAS PARA SU PREVENCIÓN
Costa, Diana Stella Maris; Murata, Cecilia; De Bellefroid, Marie 475

DIFERENCIAS EN EL USO EXPLÍCITO DE SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN EXTERNA (SRE) EN LA ENSEÑANZA DE DIFERENTES TIPOS DE CONOCIMIENTO
Dominino, Martín 476

RELACIÓN ENTRE HÁBITOS DE ESTUDIO Y VARIABLES SOCIO-ACADÉMICAS ESPECÍFICAS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
Dominino, Martín; Castellaro, Mariano Andrés 477

CONTEXTUALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE PRÁCTICAS ACADÉMICAS DESHONESTAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. ANÁLISIS PRELIMINAR DE UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE 5° AÑO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNR
Espinosa, Andrea; Biagioni, Franco; Bozicovich, Nadia 478

"¿POR QUÉ ELEGIMOS ESTUDIAR PSICOLOGÍA?"
Lami Hernandez, Florencia Josefina Del Valle 479

ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN SOCIOCOGNITIVA ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Peralta, Nadia 480

MOTIVACIÓN Y APOYO SOCIAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
Rovella, Anna Teresa; Pitoni, Daniel César; Solares, Enrique; Díaz, Héctor Daniel 481

EL RENDIMIENTO Y AVANCE COGNITIVO EN DIADAS. COMPARACIÓN SEGÚN EL CANAL COMUNICACIONAL
Terroni, Nancy Noemi 482

EL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN Y CAPACITACIÓN PARA LA INSERCIÓN LABORA
Valenzuela, Viviana; Aisenson, Gabriela 484

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA
Ventura, Ana Clara 486

RESÚMENES 487

ANTICIPACIONES DE FUTURO Y CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DE JÓVENES. LA PRESENTACIÓN BIOGRÁFICA PERSONAL COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISIS
Aisenson, Diana; Virgili, Natalia Alejandra; Polastri, Graciela Elisa 489

RELATOS DE VIDA DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIOEDUCATIVA: TRAYECTORIAS, EL FUTURO Y LA IDENTIDAD

Aisenson, Gabriela; Legaspi, Leandro; Valenzuela, Viviana; Moulia, Lourdes; Lavatelli, Lucía; Bailac, Karina Soledad; De Marco, Mariana; Czerniuk, Renee; Tripodi, Facundo 491

LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGIA EN LA ERA DE INTERNET
Amigo, Carolina; Gangli, Cecilia Inés; Audisio, Alicia; Villegas, Roxana Mabel; Chiesa, Gonzalo 493

PSICÓLOGOS Y DOCENTES EN SISTEMAS DE ACTIVIDAD INSTITUIDOS EN ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE UN DISTRITO DEL CONURBANO BONAERENSE
Astinza, Silvia 494

O DESEJO DE CRIAR: A POESIA EM SALA DE AULA
Bragotto, Denise 496

CREENCIAS DE LOS ALUMNOS DEL PROFESORADO DE PSICOLOGÍA ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE
Budich, Paula 497

EL DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO COMO ESPACIO DE DESPLIEGUE DE LA SUBJETIVIDAD. UNA EXPERIENCIA EN SANTIAGO DEL ESTERO
Conde, Fernanda; Morante, Marcela Alejandra 498

FRACASO ESCOLAR Y PRÁCTICAS DE ESCOLARIZACIÓN EN CONTEXTOS SOCIOCULTURALES COMPLEJOS: REFLEXIONES A PARTIR DE UN PROYECTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
D'arcangelo, Mercedes; Marder, Sandra 499

EL ACCIONAR PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO EN LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES. RESPONSABILIDADES LEGALES Y ÉTICAS.
Degiorgi, Gabriela Maricel 501

DEL PARADIGMA DE LA DISCIPLINA AL PARADIGMA DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA. BIOPOLÍTICA, RESISTENCIA Y CREACIÓN.
Degiorgi, Gabriela Maricel 503

INDAGACIÓN EXPLORATORIA: FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS EN "DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN ESPECIAL"
Espinel Maderna, María Cecilia 505

REFLEXION METACOGNITIVA SOBRE EL APRENDIZAJE REVISANDO LAS ESTRATEGIAS DE ESTUDIO EN EL CURSADO DE UN POSGRADO
Fenoglio, Mariana Cecilia 507

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE, FEEDBACK Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Garello, María Virginia 508

PROBLEMATICAS DE LA CONVIVENCIA EN LAS AULAS. UN ESTUDIO EN ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS DE TUCUMÁN.
Gil Moreno, Maria Del Carmen; Gonzalez, Ana Carolina; Garrocho, Maria Florencia 509

DISPOSITIVOS DE APOYO Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN ESCUELA COMÚN: MAESTRAS INTEGRADORAS Y CONTEXTOS DE APRENDIZAJE.
Gomez, Liliana; Valdez, Daniel 510

ESCRITURA EN LOS MÁRGENES Y PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN PÚBERES Y ADOLESCENTES
Grunin, Julián Nicolás 511

APORTES DE LAS PEDAGOGÍAS SUBJETIVISTAS AL PENSAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE GRADO – O PRE PROFESIONALES
Hurtado Atienza, Selva 513

EVALUACIÓN DE FUNCIONAMIENTO ADAPTATIVO Y DE NECESIDADES EDUCATIVAS: DESAFÍOS PARA EL PSICÓLOGO EDUCACIONAL
Krause, Arlett 514

MODALIDADES DE INTERVENCION DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR EN PROVINCIA DE BUENOS AIRES EN INSTITUCIONES DE NIVEL INICIAL Y PRIMARIO
Marder, Sandra; Zabaleta, Verónica 515

LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ESCUELA PRIMARIA Y LA PLURALIDAD DE LA REALIDAD SOCIAL
Mikulan, Ezequiel Pablo 516

DESARROLLO HUMANO Y AGENCIA: APRENDIZAJE PARA LA DEMOCRACIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR
Molinari, Juan Martín 517

FACTORES RECONOCIDOS EN EL PROCESO DE ELECCION DE CARRERA: FACTORES DE LA ELECCION
Passera, Josefina 519

SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS A LA ESCRITURA ACADÉMICA POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS HUMANAS.
Pelizza, Luisa 520

UNA PRÁCTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA PRÓXIMOS A SU GRADUACLÓN
Ragau, María Rita 521

CREENCIAS HACIA EL APRENDIZAJE, LA ENSEÑANZA Y AUTOEFICACIA PERCIBIDA EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA
Saavedra, July 523

ADAPTACIÓN DEL ACHIEVEMENT GOAL QUESTIONNAIRE-REVISED
Sanchez Rosas, Javier 525

EL ROL DEL ALUMNO EXTENSIONISTA EN RELACIÓN CON LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA
Sans, Micaela Soledad; Moralejo, Magdalena 526

ACERCA DEL USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL
Viera, Andrea 527

TRABAJOS LIBRES

PROMOVIENDO MEJORES APRENDIZAJES EN EL AULA ¿QUE CARACTERÍSTICAS DEBEN TENER LAS TAREAS DE CLASE SEGÚN LOS ESTUDIANTES?

Aguilera ,María Soledad - Bono, Adriana - Boatto, Yanina Elizabet

Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

En esta comunicación se presentan resultados de una investigación orientada a describir las tareas de clase, desde la perspectiva de alumnos secundarios, que les permitirían aprender en mejores condiciones.

Para ello se implementó el Cuestionario L.E.A.C: Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos (Solé et al., 2000) a 102 alumnos de nivel medio de cuatro escuelas de Río Cuarto. En esta oportunidad se informan los resultados obtenidos de lo que constituye la tercera parte del instrumento, denominada: Descripción breve de las características que debería tener una tarea de clase, que permita aprender mejor en el último año de la escuela secundaria.

Las categorías de análisis utilizadas, derivadas de las respuestas estudiantiles, indican que: los estudiantes aprenden en mejores condiciones cuando los docentes se predisponen positivamente para presentar y organizar la tarea; cuando las tareas que asumen un carácter individual o grupal, permiten trabajar en un clima de respeto, autonomía y colaboración; cuando las tareas sustentadas en temas actuales y de interés les posibilitan construir nuevos conocimientos; en tanto revalorizan aquellas tareas que les permiten utilizar los soportes tecnológicos en formato digital, y el desarrollo de diversos procesos de escritura por parte de ellos.

Palabras Clave
tareas, aprendizaje, estudiantes, secundarios.

Abstract

PROMOTING BETTER LEARNING IN THE CLASSROOM WHAT FEATURES SHOULD HAVE THE CLASSROOM TASKS ACCORDING TO STUDENTS?

In this paper we present results of a research aimed to describe classroom tasks from the perspective of high school students, which would allow them to learn in better conditions.

To this aim, the LEAC questionnaire: Reading, Writing and Knowledge Acquisition (Solé et al., 2000) was implemented to 102 high school students in four schools in Río Cuarto. This time we report the results of what constitutes the third part of the instrument, called: Headline of the features that should have a classroom task, which allows them to learn better in the last year of high school.

The categories of analysis used, derived from student responses indicate that: students learn better when teachers positively predispose to present and organize the task, when the tasks that assume individual or group work, allow to work in a climate of respect, autonomy and collaboration, when the tasks based on current issues of interest enable them to build new knowledge; when it is revalued by students themselves those tasks that use technology in digital format, and the development of different writing processes.

Key Words
tasks, learning, school, students.

Introducción

En este trabajo, que forma parte de una investigación mayor, se presentan los resultados de una investigación orientada a describir las tareas de clase, desde la perspectiva de alumnos secundarios, que les permitirían aprender en mejores condiciones.

En el aula de la escuela secundaria se desarrollan interacciones entre alumnos y docentes que, en alguna medida, están configuradas por las tareas que se proponen en las clases para el desarrollo de los diferentes contenidos curriculares (Rinaudo, Bono & Squillari, 2001; Squillari, Bono & Rinaudo, 2003). Las tareas en el aula atraviesan, estructuran y guían la enseñanza y el aprendizaje, afectando y configurando los procesos cognitivos, relacionales y motivacionales del aprendizaje de los estudiantes. Por ello, las tareas propuestas en la escuela secundaria constituirían una de las variables contextuales de mayor incidencia en los aprendizajes de los alumnos (Rinaudo, 1998; Pintrich, 2001; Volet, 2001; Galvalisi, Novo & Rosales, 2004). Concretamente, investigadores del campo de la psicología educacional le otorgan importancia al estudio de las tareas como una variable relevante en la investigación sobre la clase (Winne & Marx, 1989; Coll, 1991; Gibaja, 1991).

Sobre algunos aspectos conceptuales

Uno de los referentes más importantes de la psicología como Pintrich (2003) ha señalado que las tareas escolares constituyen un nivel específico del contexto áulico conformando uno de los componentes más importantes que integran la estructura de la clase. En otras palabras, ellas representan un nivel particular en el análisis del contexto escolar porque, de acuerdo con Winne y Marx (1989), se caracterizan por ser "[…] eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales" (en Rinaudo, 1998, p. 96). Relacionado con ello, se puede señalar que las tareas de aprendizaje que se presentan dentro

del contexto áulico adquieren valor para los alumnos cuando, por un lado, los estudiantes logran establecer y atribuir alguna relación entre lo que la tarea propone y los propósitos personales que ellos mismos se plantean; y, por el otro, cuando el desarrollo de dichas tareas les permiten a los estudiantes alcanzar un desempeño escolar con mayor sentido y significatividad.

En lo particular, las tareas que se presentan dentro del aula se concretizan a través de prácticas específicas, como son la lectura y la escritura; estas tareas en la clase de la escuela secundaria, como en otros espacios de formación, se convierten en actividades centrales dado que a través de ellas, los alumnos tienen la posibilidad de adquirir herramientas y conocimientos para poder desempeñarse en prácticas sociales y educativas diferentes. En este sentido, tanto las tareas de lectura como de escritura deberían permitirles a los alumnos transformar sus saberes y experiencias para construir nuevos conocimientos (Galvalisi, Novo & Rosales, 2004); sin olvidar que las mismas constituyen construcciones sociales que asumen características particulares según las condiciones situacionales. En otros términos, siendo que las tareas de lectura y escritura son procesos efectivos y de fuerte presencia en la elaboración y construcción de los conocimientos curriculares por parte de los alumnos, las mismas deberían comprenderse en el marco del contexto en el cual son presentadas puesto que las particularidades de esa situación son las que estarían influyendo, en parte, en la actuación, el desarrollo, las capacidades, los intereses y la motivación de los alumnos (Pea, 2001; Perkins, 2001). Así las tareas de lectura y escritura, como elementos contextuales, constituirían un anclaje potenciador en los procesos de aprendizaje de los estudiantes secundarios (Solé & Castells, 2004; Bono, 2004).

Se entiende que la lectura y la escritura se encuentran entre las competencias claves para el aprendizaje autónomo, en la medida en que la mayor parte del conocimiento específico de las diferentes disciplinas se adquiere a partir de los textos. En atención a ello, es importante promover el uso de tareas de lectura y escritura como herramientas para aprender los contenidos propios de una disciplina (Mateos, Martín, Pecharromán, Luna & Cuevas, 2008).

Atendiendo a este marco conceptual, se considera relevante continuar contribuyendo a la construcción de conocimiento en torno al modo en que los alumnos describen las tareas escolares que les permitirían aprender mejor, en el aula de nivel medio. Se presentan a continuación los aspectos metodológicos específicos de este estudio, para luego avanzar sobre el análisis de las respuestas que brindan los estudiantes sobre el tema que se estudiando en esta oportunidad.

Sobre los aspectos metodológicos

Este estudio se enmarca dentro de la investigación no experimental; concretamente, se trata de un diseño descriptivo transeccional que permite indagar, describir y analizar la incidencia de variables en una determinada población (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

El objetivo específico es describir las características de las tareas de clase que permiten aprender mejor, desde la perspectiva de los alumnos.

Los participantes de este estudio son 102 alumnos del último año de nivel medio de cuatro escuelas públicas de la ciudad de Río Cuarto-Córdoba.

Para la recolección de los datos se utilizó el Cuestionario L.E.A.C: Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos (Solé, Miras; Grácia; Castells; Espino & Minguela, 2000). Este instrumento permite obtener información sobre las diferentes tareas de lectura y escritura que posibilitan el aprendizaje de contenidos curriculares de las materias que cursan los estudiantes; así como también el nivel de dificultad, interés, utilidad y complejidad que dichas tareas les generan. El cuestionario está conformado por tres partes: 1) lista de tareas que generalmente se les proponen a los alumnos en clase; 2) relectura de la lista de tareas marcadas y selección de tres (3) tareas con las que aprendieron mejor en las clases; y 3) descripción breve de las características que debería tener una tarea de clase.

En este trabajo se informan únicamente los resultados obtenidos de lo que constituye la tercera parte nombrada precedentemente: Descripción breve de las características que debería tener una tarea de clase, para que ayude a aprender mejor en el último año del nivel medio.

A continuación se presentan los análisis de los resultados obtenidos.

Sobre el análisis de los resultados

Para el tratamiento de los datos se elaboraron categorías de análisis a partir de las respuestas de los alumnos en función de las regularidades encontradas. Esto fue posible porque la parte del cuestionario analizada en este trabajo, cuenta con una estructura de interrogante semiabierto.

Se presenta entonces, el análisis de los datos que se han organizado y agrupado de manera descriptiva, de acuerdo a las características que los estudiantes les atribuyen a las tareas que les permiten aprender mejor. Así, la descripción que hacen los alumnos generó un corpus de datos que permitió elaborar siete categorías de análisis:

Categoría 1: modo en que el docente se predispone para presentar y desarrollar las tareas.

Del total de alumnos indagados, 28 de ellos, consideran que la manera en que el docente se dispone para presentar y desarrollar la tarea afecta positivamente sus procesos de aprendizaje. En este sentido destacan que, cuestiones vinculadas con las características personales del docente, el grado de empatía que puede generar con los alumnos, la capacidad para promover interés por la tarea y la competencia que muestren para desarrollar las clases, son aspectos que a los estudiantes les influye favorablemente al momento de iniciar, desarrollar y culminar una tarea escolar. En palabras de los estudiantes (1):

"…que [el profesor] le ponga ganas y sepa explicarse" (B.A.31)

"Debe tener un buen humor para desarrollar la clase y que sepa expresarse de una forma clara" (C.A.53)

"…[el profesor debe] encargarse de presentar los temas del modo más interesante posible, de forma tal que logren la mayor atención e interés por parte de los alumnos y la fijación de los contenidos, obviamente siempre preocupándose por asegurarse de que los mismos sean entendidos de forma correcta y completa" (D.A.100)

Categoría 2: modalidad de trabajo dentro de la clase.

Del total de las respuestas obtenidas, 28 estudiantes consideran como características propicias para el buen aprendizaje, no sólo a las tareas individuales y grupales sino también, al rol mediador que debe cumplir el docente en esas situaciones de enseñanza y aprendizaje. Expresado en palabras de los alumnos:

"…tratar de discutir con los profes y compañeros, de mi punto de vista es mucho mejor…" (A.A.3)

"…debería hacerse individual, ya que la mayoría de las veces no todos los integrantes del grupo trabajan de manera equitativa y por lo tanto no todos aprendemos lo mismo ni se pone el mismo interés" (A.A.17)

"Las tareas de clase para mejorar el aprendizaje deben ser más grupales" (D.A.77)

Categoría 3: entorno relacional y comunicativo.

Esta categoría hace referencia a la importancia que le atribuyen los alumnos al establecimiento de vínculos en el aula. Así, 23 alumnos perciben que el entorno relacional y comunicativo entre ellos mismos y entre ellos y los docentes, afecta la forma en que abordan la tarea escolar para aprender. Es necesario señalar que se observan diferencias en el modo en que los estudiantes perciben las cuestiones del entorno áulico. Las siguientes expresiones ejemplifican lo mencionado:

"…que se pueda opinar (oralmente o por escrito) y dar un punto de vista sobre el tema de la tarea. Que no sea monótona y que tampoco se dé [de] forma autoritaria y restrictiva" (A.A.25)

"Que el profesor de los temas a desarrollar, pero cada chico tenga la libertad de buscar los medios que le parezcan mejores para cada alumno" (D.A.71)

"Debe darse en un ambiente donde no haya ruidos y todos presenten atención…" (D.A.72)

Categoría 4: condiciones y tipos de tareas que se proponen en clase.

Un grupo de 23 alumnos informan que distintos tipos de tareas escolares como preguntas, resúmenes, esquemas, etc., y las condiciones en las cuales se presentan las mismas al grupo clase, son aspectos que les permiten aprender en mejores condiciones los contenidos curriculares propuestos. En relación a ello, mencionan los propios estudiantes:

"Tiene que tener preguntas" (C.A.52)

"Una tarea de clase debe permitirnos investigar, argumentar, dar lugar a una visión personal del tema, integrar contenidos, utilizar nuevos conceptos, realizar esquemas, recursos gráficos..." (D.A.59)

"Principalmente debe tener bien explícitas las pautas, los temas, las actividades, forma de realización, para facilitar las tareas y que a la vez sirvan para el aprendizaje" (B.A29)

Categoría 5: temas que deberían abordar las tareas.

Del total de los alumnos indagados, 24 de ellos consideran que una de las particularidades que hace interesante una tarea y, por lo tanto, que les permite desarrollar mejores procesos de aprendizaje es la temática que atraviesa la propuesta de clase, fundamentalmente mencionan los temas de actualidad y de interés personal como aspectos necesarios para construir nuevos conocimientos. Así lo expresan los estudiantes:

"…temas actuales, relacionarlo con la sociedad actual" (D.A.62)

"Personalmente creo que para que una tarea sea interesante para mi debe tratarse de un tema de actualidad, que le sea interesante a los jóvenes" (D.A.91)

"Debe tener un tema interesante para que los adolescentes de hoy en día…" (A.A.18)

Categoría 6: recursos para desarrollar las tareas.

Un grupo de 19 estudiantes de nivel medio, plantean que aprenden mejor los contenidos disciplinares cuando se presentan y desarrollan con determinados recursos didácticos. En este sentido, señalan como necesario el soporte en papel aunque revalorizan, principalmente, el uso de recursos tecnológicos en formato digital. Así lo expresan los alumnos:

"La tarea tiene que poder realizarse por computadora e internet" (A.A.13)

"También me parce que deberían aprovecharse los distintos recursos tecnológicos y audio-visuales de los que se dispone para que la clase sea más didáctica y llevadera" (D.A.100)

"Que los profesores […] den trabajos prácticos y libros para poder entender mejor" (C.A.47)

Categoría 7: tareas que impliquen procesos de escritura.

De las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes, 16 de ellos informan que las tareas que implican la escritura son aquellas que les permiten aprender mejor. En este sentido refieren, principalmente, tanto a las tareas que involucran la puesta en marcha de distintas estrategias de aprendizajes como los resúmenes, mapas conceptuales, síntesis, etc., así como también aquellas en donde ellos deben responder por escrito a interrogantes propuestos por el profesor. Así lo expresaron los sujetos:

"…Haciendo resúmenes es otra de las mejores tareas" (A.A.21)

"…que te expliquen y puedas tomar nota para que cuando vayas a los apuntes se te resulte más fácil" (A.A.37)

"Una tarea de clase debe permitirnos […] realizar esquemas, recursos gráficos" (D.A.59)

"Que [el profesor] de preguntas para responder" (D.A.73.)

Algunas consideraciones finales

Los resultados procedentes del cuestionario de tareas de lectura y escritura para aprender, tomados en su conjunto, y teniendo en cuenta que se constituyen sobre la base de lo que dicen los alumnos,

permiten reconocer que, ellos aprenden en mejores condiciones en la última etapa de la escuela media cuando los docentes se predisponen de manera positiva para presentar y organizar la tarea; y cuando las tareas propuestas en el aula, tanto de carácter individual o grupal, les permiten trabajar en un clima de respeto, autonomía y colaboración. Al mismo tiempo, los estudiantes sugieren que las tareas sustentadas en temas actuales y de interés personal les posibilita construir nuevos conocimientos; y por último revalorizan aquellas tareas escolares que les posibilitan utilizar, principalmente, los soportes tecnológicos en formato digital, como el desarrollo de diversos procesos de escritura por parte de ellos.

Las categorías derivadas de este estudio muestran una apelación a estructuras un tanto tradicionales de enseñanza y aprendizaje donde intervienen los procesos de lectura y escritura, en tanto que no permitirían apreciar la potencialidad que tienen las tareas como herramientas, en el sentido vigotskyano, participantes en la transformación del conocimiento (Mateos, Martín, Pecharromán, Luna & Cuevas, 2008).

Por otra parte, el acceso a este tipo de información, derivada de las voces de los propios estudiantes, puede contribuir a generar en el aula de la escuela secundaria, condiciones de activación y mantenimiento de los procesos cognitivos, comportamentales y afectivos que guían el alcance de sus metas personales e institucionales (Zimmerman 1994, en Pintrich, 2006).

Finalmente, se entiende que construir conocimiento en relación al ámbito educativo permite ahondar en el desarrollo de nuevas líneas de investigación relacionadas con este campo específico de aprendizaje dentro de la clase (Urdan y Turner, 2005). El conocimiento construido en base a este tipo de estudio empírico nos anima a continuar trabajando sobre los sujetos de aprendizaje, en la medida en que orienta y permite tomar decisiones cada vez más ajustadas a los fines de promover aprendizajes de mayor calidad en las aulas secundarias. En este sentido, los resultados obtenidos ofrecerían elementos de juicio que pueden orientar el conocimiento, la revisión, el mejoramiento y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, en pos de enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en los contextos educativos de la escuela media.

Bibliografia

Bono, A. (2004). Creencias motivacionales en el aula. Revista Aprendizaje Hoy. Bs. As. Año XXIV. Nº 59: 47-57.

Coll, C. (1991). Constructivismo e intervención educativa ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir? Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid.

Galvalisi, C.; M. del C. Novo & P. Rosales (2004). Leer y escribir para aprender. Ayudas para el estudio en el secundario y el ingreso a la universidad. Programa de articulación curricular entre la UNRC y escuelas de nivel medio de la ciudad de Río Cuarto y la Región. UNRC. Secretaría Académica. Facultad de Ciencias Humanas.

Gibaja, R. E. (1991). La investigación de la cultura de la escuela. En: Pensar y repensar la educación. Buenos Aires. Academia Nacional de Educación. Pp. 509-528.

Mateos, M., Martín, E., Pecharromán, A., Luna, M. & Cuevas, I. E. (2008). Estudio sobre la percepción de los estudiantes de psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. Revista de Educación, 347. Pp. 255-274.

Pea, R. (2001). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En G.Salomón (2001). Cogniciones distribuidas. Buenos Aires. Amorrortu.

Perkins, D. (2001). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En G. Salomón (2001). Cogniciones distribuidas. Buenos Aires. Amorrortu.

Pintrich, P. (2001). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M. et al. Handbook of self regulation. Academic Press.

Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology. Vol. 95 (4). Pp. 667-686.

Pintrich, P. (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En W. Schnotz, S. Voniadu y M. Carretero (comps.) Cambio conceptual y educación. Bs. As. Aique.

Rinaudo, M. C. (1998). El estudio de las tareas académicas. En Donolo, D. (comp.). Las tareas en el aula. Teorías, propuestas y prácticas. Río Cuarto. EFUNAR.

Rinaudo. C.; A. Bono & R. Squillari. (2001). "Evaluación de tareas escritas en la universidad". Compilación de trabajos seleccionados del Quinto Congreso de las Américas sobre Lectoescritura. Quito, Ecuador. Editado en Soporte Digital (CD). Universidad San Francisco de Quito. CELI-Q.

Sampieri, R., Collado, F. & Lucio, P. (2006) Metodología de la investigación. Cuarta edición. México. McGrawHill.

Solé, I & N. Castells (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿Existen diferencias en función del dominio disciplinar? Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. 4. Pág. 6-17.

Solé, I., M. Miras, M. Grácia, N. Castells, S. Espino & M. Minguela. (2000). Cuestionario L.E.A.C: Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.

Squillari, R. A. Bono & C. Rinaudo. (2003). Tareas escritas y rendimiento académico. Un estudio en estudiantes universitarios. Jornadas de Investigación. Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.Trabajo completo. Soporte digital. (CD).

Urdan, T. & J. Turner. (2005). Competence motivation in the classroom. En Elliot, A. y C. Dweck. Handbook of competence and motivation. Nueva York. Guilford Press. Pp. 297-317

Volet, S. (2001). Understanding learning and motivation in context: a multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective. En Volet, Simone y Sanna Järvelä, Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications, Londres, Pergamon Elsevier.

Winne, P. H. & R. Marx (1989). A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks. En: Ames, G. y R. Ames (Eds). Research on motivation in Education. Orlando. Academic Press. Vol. Pp. 223-257.

Nota:

1.Las abreviaturas corresponden a la codificación del investigador.

HACIA UNA NUEVA CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Aizenberg, Natali - Alvarellos, Lucila - Scordamaglia, Mariana

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

El presente trabajo aborda como tema principal la construcción de la autoridad pedagógica. Esta se considera un elemento importante para llevar a cabo una acción educativa exitosa. Desde el lugar de la asimetría, la autoridad tiene la responsabilidad de sostener un espacio para que circule la palabra y los saberes entren en juego, habilitando el conocimiento a quienes asisten a la escuela para educarse.

En la sociedad actual se habla de una crisis de toda forma de autoridad, con su consecuente falta de asimetría y regulación en los vínculos, desconfianza y violencia. Una breve referencia al recorrido histórico en la relación Estado-Familia-Escuela es esencial para un abordaje integral de este concepto. Es en este contexto donde se sitúa el desarrollo de este trabajo.

Se analiza además cómo se aborda esta cuestión dentro de una secundaria básica de gestión pública, situada en una zona de vulnerabilidad social del conurbano bonaerense. Finalmente, se propone pensar una reconstrucción de la autoridad pedagógica que contemple los cambios sociales y se adapte a la nueva realidad.

Palabras Clave
autoridad, pedagógica, construcción, crisis.

Abstract

TOWARDS A NEW CONSTRUCTION OF PEDAGOGIC AUTHORITY IN HIGH SCHOOL

The main topic of this paper is the construction of pedagogic authority. This part is considered an important element to carry out a successful educational action. From the asymmetry, the authority has the responsibility to make a space in order to permit the circulation of the word and allows knowledge come into play, enabling knowledge to those who attend school for education.

In current society we talk about a crisis of all kinds of authority with its consequent lack of asymmetry, regulation of links, distrust and violence. A short reference to the historical review in the State-Family-School is essential for a comprehensive approach to this concept. It's in this context where this work put its development and focus.

It also discusses how to address this issue in high school with public management located in an area of social vulnerability of Buenos Aires. Finally, there is proposed a reconstruction of pedagogical authority that considers the social changes and adapt to the new reality.

Key Words
pedagogic, authority, construction, crisis.

"El tiempo actual, sin autoridad consagrada, se ubica ante una doble imposibilidad, la del pasado y la del porvenir"

François - René de Chateaubriand

Introducción

El presente trabajo es una síntesis de una investigación desarrollada dentro de la Cátedra II de Psicología Educacional de la Universidad de Buenos Aires, donde hemos llevado a cabo una salida al terreno en calidad de estudiantes con el objetivo de analizar la autoridad pedagógica y su compleja construcción.

Se han realizado tres entrevistas de carácter anónimo al Director, la Orientadora Escolar y la Profesora de Historia, de una escuela secundaria de gestión pública situada en una zona de vulnerabilidad social del conurbano bonaerense, los cuales poseen una antigüedad que oscila entre tres meses y cinco años en dicha institución.

Nos proponemos indagar lo anteriormente planteado teniendo en cuenta el contexto histórico-político que da origen a una crisis de autoridad en las distintas instituciones de la sociedad, haciendo un recorrido especial acerca de la relación Estado-Familia-Escuela.

Acerca de la autoridad en las instituciones de la sociedad actual

La autoridad pedagógica no puede analizarse de manera aislada y desvinculada de los procesos históricos, políticos y sociales que la instituyen. Por ello, una breve referencia al recorrido histórico en la relación Estado-Familia-Escuela es esencial para un abordaje integral de este concepto.

Nuestra sociedad ha atravesado complejos procesos de transformación, principalmente en lo referente a las modificaciones de las instituciones que se habían estructurado y consolidado en la modernidad, como por ejemplo, la familia y la escuela. Aquella época estaba caracterizada por una gran esperanza en el futuro como promesa de felicidad, donde la ciencia, la política y la filosofía prometían al hombre un saber global con el fin de dominar la naturaleza, la propia vida y la sociedad. Hacia fines del siglo pasado se produce una crisis de la modernidad, justamente por la pérdida de la esperanza en un futuro mejor, donde reina la incertidumbre y la desconfianza entre los individuos (Benasayag & Schmit, 2010).

Nuestro pasado reciente muestra lo que podría denominarse la contracara de las promesas de la modernidad, ya que se están produciendo grandes cambios políticos, sociales y culturales, que impactan sobre los sujetos y las instituciones de manera compleja. Hay

vértigo, fragmentación, pérdida de certezas, crisis de representación y autoridad, desindustrialización, desempleo, pobreza.

El terrorismo de Estado ha asesinado, violado, apropiado niños y destruido el patrimonio producido por el trabajo de varias generaciones.

Específicamente en Latinoamérica, la configuración del Estado neoliberal en vez de garantizar la igualdad y la redistribución económica propició el aumento de ganancias para los grupos que concentran el capital económico. A partir de este momento, el Estado no puede sostener su anterior fuerza simbólica y por consiguiente tampoco las de la familia y la escuela. En estas condiciones, el mercado se convierte en la nueva agencia subjetivadora para los más jóvenes.

Todo lo recientemente nombrado -en forma muy breve por cierto- nos habilita a pensar la relación entre Estado y autoridad. La falta de eficacia estatal, tanto material como simbólica, para hacer cumplir las leyes o para pensar una legalidad que nos atraviese a todos más allá de los lugares que ocupamos, se corporeizó en personas concretas que se asumieron como la ley, perdiendo el lugar de garantes de la autoridad. Creemos que en cierto modo, la pérdida de autoridad estatal tiene su correlato en la pérdida de autoridad paterna, escolar y docente, ya que no podemos de dejar de pensar a la escuela como una institución que es parte y a la vez garante de ese Estado.

No sólo creemos que las configuraciones de las relaciones entre autoridad, Estado e institución escolar provocaron lo que hoy podemos concebir como "crisis de autoridad", sino que existen otros factores que agravan la situación, como ser la idealización de la juventud, la demonización de los jóvenes peligrosos; la pérdida de la necesaria asimetría en las relaciones entre adultos y niños/adolescentes y la brecha científico-tecnológica, comunicacional y epistemológica entre generaciones (Maldonado, 2008).

A la vez, no sólo se demoniza a la juventud sino que también se estigmatiza a la familia. En la actualidad nos encontramos con la necesidad de repensar la categoría de familia, ya que emergen otros múltiples modos de vinculación. Debemos contemplar las distintas formas en que se establecen nexos de ensamblaje, que reemplazan las formas familiares tradicionales, las cuales establecían una lógica de autoridad simbólica. Existe un empobrecimiento del vínculo paterno filial, la familia pierde relevancia para los jóvenes y se va otorgando valor a los vínculos fraternos o la relación con pares, como sostén afectivo y de identificaciones (Duschatzky & Correa, 2001). Se configuran nuevas familias, no mejores ni peores, sino distintas al modelo nuclear clásico que también respondió a creencias y situaciones políticas. Ese es uno de nuestros desafíos.

Las escuelas se insertan hoy en este contexto donde se visualiza una caída de la instituciones que eran referentes de las significaciones identitarias (familia, escuela, estado, etc.).

El complejo proceso de construcción de la autoridad pedagógica

De acuerdo al Marco General de Política Curricular (2007):
"La autoridad pedagógica se construye en el/la docente a partir del ejercicio de un saber experto que demuestra conocer lo propio: lo que enseña y cómo hacerlo. Se ejerce a partir de la presencia y la escucha, con el indispensable reconocimiento del otro y por medio de procesos de negociación y de acuerdo que regulan la actividad de aprendizaje y la convivencia de los grupos". (2007: 19-20)

La autoridad pedagógica ejercida por el docente implica una legalidad al mismo tiempo que brinda un lugar al otro para que se desarrolle, produciéndose de esta manera la posibilidad de experiencia por parte del alumno, una experiencia que deja una marca en la subjetividad (Larrosa, 2003).

En el campo educativo este concepto no se debe confundir con el temor, sino que aquí nos estamos refiriendo a una autoridad que cuida, que cría, que crea. Una autoridad que no se ubica en la figura del que emite un mensaje ni en el contenido del mismo, sino en la interacción entre ambos. La dependencia es aquí un valor. La autoridad se define precisamente como alguien que utiliza su fuerza para cuidar a otros y atenderlos (Sennett, 2000 citado en Antelo, 2005).

Su ejercicio involucra una negociación y mutuo reconocimiento en la tarea educativa, la autoridad implica un movimiento doble, de ofrecimiento y recepción, que conlleva una transformación tanto para quien la ejerce como quien la recibe (Kojéve, 2005 citado en Greco, 2012). Es decir, se enfatiza la posición de responsabilidad y fundación del docente de un espacio donde se pueda enseñar y aprender, por contar con experiencia y saber, lo que habilita para asumir ese rol asimétrico con respecto a los alumnos, para guiar su crecimiento (Arendt, 1972 citada en Greco, 2012).

Es de carácter imprescindible la necesidad de una posición diferenciada del docente con respecto a los escolares pero no por ello coercitiva, sino de interdependencia y negociación de sentidos por habitar un espacio en común. En la actualidad reina un espíritu que estimula la participación y la iniciativa así como la actividad autónoma y permanente, y esto conduce a que los vínculos entre autoridad e institución educativa se vuelvan débiles debido a una ruptura de las viejas asimetrías entre educadores y alumnos.

Crisis de autoridad pedagógica: un momento de reconstrucción

Hoy se habla de una crisis por la que atraviesa este concepto, tanto a nivel social como dentro de la institución educativa, no siendo una tarea fácil de llevar a la práctica. La autoridad ya no comanda sino que hay una indiferencia, independencia e individualismo dominantes.

Los adultos han perdido autoridad sobre las nuevas generaciones y lo mismo ha ocurrido entre los docentes y sus alumnos. Por este motivo el educador considera a su autoridad como una conquista que debe renovarse constantemente a través de la escucha, el respeto, la comprensión y el diálogo. Este debe poder interesar, motivar, movilizar y cautivar a sus alumnos, al mismo tiempo que debe reconocer el potencial en cada uno de ellos.

Benasayag & Schmit (2010) afirman que nuestra sociedad atraviesa una crisis de la autoridad, donde la simetría que caracteriza los vínculos obstaculiza la posibilidad de que el adulto pueda educar, proteger y contener al joven de acuerdo a sus necesidades, produciendo desinterés, ansiedad y rivalidad entre ambas partes. Sostienen que en la actualidad los adultos ya no representan una esperanza en el futuro para los más jóvenes, éstos no encuentran una razón para obedecerlos o respetarlos y los adultos se sienten incapaces de proporcionar una respuesta debido a la gran incertidumbre reinante. Por otro lado, se observa una tendencia hacia el individualismo y el

establecimiento de relaciones contractuales y de rivalidad, donde la única autoridad es determinada por el éxito y el poder económico.

Maldonado (2008) agrega, en cuanto a la política que enmarca esta situación:

"En el caso particular de la pérdida de autoridad pedagógica hay una incidencia además de las políticas educativas neoliberales que condenaron a los trabajadores de la educación a ser objeto de reformas y no sujetos de las transformaciones, desautorizados en sus saberes y sus prácticas. Desautorizados no se autorizan, no pueden ser autores de su propia práctica pedagógica. Consecuentemente se resiente su capacidad de autorizar a los estudiantes a ser autores del acto de aprender". (2008:2)

Puede decirse entonces, que la autoridad pedagógica en tanto garante del crecimiento y desarrollo de los escolares es necesaria para llevar a cabo una acción educativa eficaz, tal como lo explican los profesionales y autores citados. La autoridad del docente es una construcción constante en la cual intervienen tanto docentes como alumnos. No obstante, es imperiosa una re-autorización de la autoridad que contemple los cambios sociales y se adapte a la nueva realidad, más democrática quizá pero conservando su función que le es inherente.

La autoridad pedagógica debe sostener las distancias y diferencias, al mismo tiempo que le debe dar lugar a la continuidad entre las generaciones (Greco, 2012).

Relatos que ofician de guías

Se realizaron tres entrevistas a profesionales de una escuela secundaria de gestión pública situada en una zona de vulnerabilidad social del conurbano bonaerense, las cuales resultaron ser de suma importancia para ahondar en la perspectiva de autoridad pedagógica de cada uno de ellos. Se trabajó en el análisis de algunos relatos utilizando una metodología de tipo cualitativa, hecho que permitió revelar voces que dieron cuenta de lo siguiente:

En relación al concepto de autoridad pedagógica encontramos quien sostiene que la misma se logra a través de la presencia, el saber y el resguardo en simultáneo del rol correspondiente. Los distintos dichos hacen referencia a que en la actualidad muchos valores se han perdido. Tiempo atrás a los profesores se los respetaba, incluso eran considerados figuras dignas de autoridad, al igual que las parentales. Sin embargo, se plantea que hoy los maestros se encuentran muy cuestionados y carecen de valor al mismo tiempo que son tratados como pares por sus alumnos, por lo cual los docentes tienen que esforzarse en asumir su rol y así recuperar la autoridad perdida. Se desprende de algunas de las entrevistas que quienes sostienen y ayudan a ésta pérdida de autoridad son los mismos padres de los jóvenes, los cuales desautorizan a los docentes en presencia de sus hijos, quitándoles crédito a su palabra como autoridad.

En la actualidad, sorprendentemente, parecen ser los mismos alumnos quienes reclaman un límite a los docentes, planteando la concepción del límite no como algo perjudicial sino como estructurante y beneficioso para ellos, recalcando que la forma en que dicho límite es transmitido determina cómo los estudiantes los aceptan o rechazan.

La actitud/postura que toma el docente es crucial para entender el complejo proceso de vinculación entre estos y sus alumnos. Uno de los relatos afirma que en esta época se observa una tendencia de los adultos y docentes a asumir una actitud adolescente por creer que de ese modo sus transmisiones serán recibidas por los más jóvenes, sosteniendo que esto es un error ya que el menor necesita de un adulto que le aporte nuevas pautas desde su rol y no ver en este un reflejo de sus propios defectos.

Por último, se han encontrado posturas que sostienen que el correcto ejercicio por parte de los docentes de la autoridad pedagógica posibilita y habilita canales para, no sólo una buena aprehensión de los contenidos por parte de los alumnos, sino también de una buena convivencia en el espacio áulico, y otras posturas que no observan una necesaria relación entre estas variables.

Conclusión

En un contexto histórico-político caracterizado por una crisis de autoridad en todas las instituciones de la sociedad actual, hemos hecho especial énfasis en el análisis de la autoridad pedagógica en la escuela secundaria.

Hemos observado que la autoridad del docente se encuentra cuestionada y desvalorizada por los alumnos y sus familias. Esta situación ha generado el establecimiento de relaciones simétricas entre quienes enseñan y aprenden, hecho que dificulta la posibilidad de que el adulto pueda ejercer una autoridad para educar, proteger y contener al joven de acuerdo a sus necesidades. A consecuencia de ello, surge el desinterés, la ansiedad, la rivalidad e incluso la violencia entre ambas partes, consideradas en posición de igualdad de poder. De todas maneras, sería reduccionista adjudicarles al alumno y su familia la responsabilidad acerca de la falta de reconocimiento de la autoridad docente. El Estado, a través de sus políticas, pareciera no generar ningún cambio en la convocatoria y el interés que deberían producir la escolaridad y los docentes, ante dicha situación, deberían reinventar sus clases, sus funciones y convocar a los jóvenes desde otro lugar.

El correcto ejercicio de la autoridad pedagógica es un factor de suma importancia para llevar a cabo una acción educativa eficaz, siendo una construcción constante en la cual intervienen tanto docentes y alumnos como familias y la sociedad en general. No obstante, es imprescindible una reconstrucción de este concepto que contemple los cambios sociales y se adapte a la nueva realidad.

Para concluir, citamos a Martiña (1992), quien nos conduce hacia la apertura de un sin fin de posibilidades de reconfiguración de la situación ya planteada, al decir que:

"si hay una crisis de los grandes relatos, construyamos pequeños relatos, pacientes y esperanzados, sobrepasando el nihilismo. Si hay una crisis de las ortodoxias gestemos acuerdos, grandes o pequeños que nos salven de la anomia. Si hay una cultura que favorece la fragmentación, creemos todos los espacios donde sea posible la integración." (Martiña, 1998 citado en Dirección Provincial de gestión educativa. Dirección de inspección general, 2010: 3)

Bibliografia

Antelo, E. (2005) Variaciones sobre la autoridad pedagógica. Mimeo.

Aleu. M & Antelo, E. (2007) Autoridad, acción y autonomía. Disponible en www.12entes.com

Baquero R. & Terigi F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar, En: Apuntes Pedagógicos, Nº 2.

Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En Perfiles educativos. Tercera Época. Vol. XXIV. Nos 97-98. México.

Baquero, R. (2001) Contexto y aprendizaje escolar, en Baquero, R. & Limón, M. Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bernal. UNQ.

Baquero, R. Tenti Fanfani, E. Terigi, F. (2004) Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar, en Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis. Bs As. Ed. Novedades Educativas. Año 16. Nro. 168.

Benasayag, M. & Schmit, G. (2010) La crisis dentro de la crisis y Crisis de autoridad. En: Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dirección Provincial de gestión educativa. Dirección de inspección general (2010) Autoridad y autoridad pedagógica. La Plata, Buenos Aires. Disponible en http://abc.gov.ar

Dirección General de Cultura y Educación (2007) Marco General de Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo. La Plata, Buenos Aires.

Duschatzky, S. Y Corea, C. (2001) Las instituciones en la pendiente, en Chicos en banda. Ed. Paidós Bs As.

Greco, M. B. (2012) La autoridad nuevamente pensada en María Beatriz Greco, Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires. Noveduc.

Larrosa, J. (2003) Experiencia y pasión, en La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE.

Maldonado, S. (2008) Recuperar la autoridad pedagógica. En CTERA. Disponible en http://www.ctera.org.ar

Tenti Fanfani, E.: Viejas y nuevas formas de autoridad docente. En: Revista Todavía Nº7, abril, Bs. As, Fundación OSDE. Disponible en http://www.revistatodavia.com.ar

SELECCIÓN Y CONSTRUCCION DE TEXTOS/ INSTRUMENTOS COMO DISPARADORES PARA EL ESTUDIO DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS

Alcover, Silvina Mariela - Pabago, Gustavo - Curone, Gladys

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Secretaría de Investigaciones de Psicología

Resumen

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica" programación UBACyT 2011/ 2014.

El informe que presentamos en esta ocasión, refleja el trabajo del equipo de investigación, en la identificación y resolución de los obstáculos que se fueron presentando en la selección y reconstrucción de textos - instrumentos, informal y académico.

Dichos textos se utilizarán como disparadores de argumentación y contra argumentación en alumnos ingresantes a la universidad, para poner a prueba la primera y segunda hipótesis del proyecto citado, a saber: 1) Los ingresantes universitarios presentan habilidades para utilizar la argumentación en la producción discursiva escrita informal, mientras que la experticia para utilizar la argumentación disminuye o bien no aparece en la producción discursiva escrita académica. 2) Los ingresantes a la universidad, que realizan producciones discursivas escritas argumentativas académicas, presentan habilidades para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustentan los puntos de vistas propios, mientras que la experticia disminuye o bien no aparece cuando tienen que dar cuenta de puntos de vistas divergentes o en contraposición con sus propios puntos de vista.

Palabras Clave
Habilidad argumentativa, producción escrita, ingresantes universidad, textos instrumentos.

Abstract

SELECTION AND CONSTRUCTION OF TEXTS/TOOLS AS A TRIGGER FOR THE STUDY OF ARGUMENTATIVE SKILLS

This paperwork is a part of the investigation project ¨Study of the argumentative skill in the discursive-written-academic production¨ UBACyT 2011/2014 program.

The present report is a reflex of the work that the research team has made, referring the identification and resolution of the obstacles encountered in the selection and reconstruction of texts – tools, both informal and academic.

These texts will be used as argumentation and contra-argumentation triggers in new university entrants, in order to prove the first and second hypothesis of the aforementioned project: 1) The new university entrants have skills to use the argumentation in the discursive-written-informal production, while the expertise to use the argumentation decreases or doesn´t appear in the discursive-written-academic production. 2) Those new university entrants who are able to perform discursive-written-argumentative-academic productions, have skills to realize the reasons and evidences in which their own points of view are based, while the expertise decreases or doesn´t appear when they have to explain divergent points of view or points of view that are opposite their own.

Key Words
Argumentative skill, written production, university entrants, textstools.

Introducción

En la investigación que realizamos anteriormente, con ingresantes universitarios a la UBA, respecto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (UBACyT P012), diferenciamos dos modalidades de pensamiento que investigamos en lectura, escritura y expresión oral. La primera modalidad –sustantiva- hace referencia a competencias argumentativas para sustentar el propio punto de vista; la segunda modalidad –dialógica- hace referencia a competencias argumentativas para analizar y/o integrar puntos de vista divergentes o en contraposición con el propio.

De acuerdo con las conclusiones a las que arribamos, advertimos que los ingresantes a la universidad, pueden acordar con las expresiones de la escala utilizada (Santiuste et al, 2001), que se refieren a la primera modalidad, mientras que los valores son menores para la segunda modalidad, y podrían reflejar dificultades, tanto en lectura, escritura y expresión oral.

A partir de esos resultados, nos propusimos investigar considerando ambas dimensiones, las facilidades y dificultades que presentan en producciones discursivas escritas los alumnos del Ciclo Básico Común de la UBA.

Desarrollo

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación en curso "Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica" (UBACyT Programación 2011/ 2014), Código SIGEVA: 20020100100239, donde partiendo de resultados del proyecto anterior que se mencionan en la introducción del presente, nos propusimos investigar la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica de ingresantes universitarios.

El diseño de investigación es cuasi-experimental y se trabajará con

una muestra intencional de alumnos de la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común de la UBA, durante el periodo 2012-2013.

Se establecieron criterios de restricción para la selección de la muestra: a) que se encuentren en un grupo etáreo comprendido entre 18 a 21 años, b) que sean estudiantes ingresantes al CBC ese cuatrimestre, c) que no se encuentren cursando o hayan cursado la materia Semiología y d) que sigan la carrera de Psicología, los que también fueron tenidos en cuenta en la prueba piloto.

En el proyecto actual, rretomamos las dos dimensiones discriminadas en el proyecto anterior: Dimensión Sustantiva y Dimensión Dialógica. Por otra parte, partimos de considerar que la producción discursiva escrita argumentativa, es un modo de organizar el discurso escrito, que pretende conseguir la adhesión de un auditorio a la tesis u opinión que sostiene el autor de un texto. Cuando alguien argumenta por escrito, hay un potencial antagonista que puede resistirse (Van Eemeren, Grootendorst, & Snoeck Henkemans, 2006). En la tarea que asignaremos, el antagonista será el lector – alumno y a través de la consigna deberemos facilitar que el alumno despliegue argumentos y contra- argumentos para confrontar con el autor del texto/instrumento.

Para producir los argumentos y contra argumentos se buscaron textos, uno informal y otro académico, que deberían ser representativos de situaciones controversiales y significativas, que serán utilizados como disparadores.

Las hipótesis que nos planteamos, en el proyecto citado, son: 1) Los ingresantes universitarios presentan habilidades para utilizar la argumentación en la producción discursiva escrita informal, mientras que la experticia para utilizar la argumentación disminuye o bien no aparece en la producción discursiva escrita académica. 2) Los ingresantes a la universidad, que realizan producciones discursivas escritas argumentativas académicas, presentan habilidades para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustentan los puntos de vistas propios, mientras que la experticia disminuye o bien no aparece cuando tienen que dar cuenta de puntos de vistas divergentes o en contraposición con sus propios puntos de vista. 3) Las habilidades argumentativas en la producción discursiva escrita académica pueden promoverse por medio de la creación de un dispositivo instruccional ad hoc, es decir, una práctica cultural académica específica que establece expectativas normativas de las acciones.

El presente informe se relaciona con la construcción del instrumento para poner a prueba en un estudio correlacional a) habilidad argumentativa y tipo textual escrito argumentativo informal/ académico (Hipótesis 1); b) habilidad argumentativa sustantiva/ dialógica y tipo textual escrito argumentativo académico (Hipótesis 2).

Construcción de los instrumentos

En el camino de la selección y construcción de los instrumentos encontramos una serie de dificultades que nos llevaron a repensar y reformular los textos/ instrumentos.

El primer problema que enfrentó el equipo fue tratar de identificar variables intervinientes que pudieran afectar los resultados; también apareció como un problema a resolver las características formales y estructurales de los textos.

Primer obstáculo: Control de las variables intervinientes

El primer obstáculo que surgió en el proceso de construcción de los textos instrumentos fue la necesidad de controlar la mayor cantidad de "variables intervinientes", presentes en el instrumento disparador.

Partimos de textos que presentaban referencias al autor del texto y que por ser figuras reconocidas, consideramos que podrían interferir como variables extrañas, dado que la "autoridad del hablante" y la "ideología del hablante", podían sesgar de manera directa la emergencia de argumentaciones o contra argumentaciones por el sólo hecho de la adhesión o no a las mismas.. Frente a esta discusión en nuestro equipo de investigación, realizamos una prueba piloto y comprobamos que dichas variables sesgaban la emergencia de las habilidades argumentativas. Por ejemplo, a los estudiantes que se les ofreció un texto/instrumento consistente en una información periodística con relación a la posibilidad de arancelar la universidad, donde expresaba su opinión una figura de autoridad política conocida, algunos sujetos respondieron según la adhesión o no a la ideología política del hablante:

Protocolo 2 (Serie b): "Esas declaraciones atentan contra la igualdad de oportunidades que ofrece la Universidad de Buenos Aires, por lo que esa posibilidad no favorecería a todos los sectores de la población (…) No obstante, leyendo entre líneas, lo que propone es expropiar parte de los ingresos de los sectores pudientes de la población, pero se me ocurre que esos criterios difícilmente puedan estar bien establecidos…"

En cambio, a los sujetos que se les asignó un texto/instrumento consistente en una información periodística con relación a la posibilidad de arancelar la universidad, donde expresaba su opinión una alumna que formaba parte de un centro de estudiantes, de una universidad de gestión pública (donde no existe un pago directo del estudiante y se solventa económicamente con el dinero de los impuestos de los contribuyentes) , se sentían más identificados con ella y esto facilitaba argumentaciones que adherían a esa postura:

Protocolo 6 (Serie a): Mi posición es la misma que la alumna de la UBA. Los edificios en su gran mayoría están faltos de obras (…) Se podría aumentar los salarios a los docentes (…) ya que gracias a ellos accedemos a una fuente de conocimiento en cierto punto impagable. No tendría problemas en cierto arancel y creo que debería ser obligatorio"

Otro factor de análisis y discusión del equipo de investigación, se desplegó en torno al contenido abordado en los textos/instrumentos seleccionados. En nuestra primera prueba piloto, los textos elegidos desarrollaban como ya se indicó, diferentes posturas a favor o en contra del arancelamiento en la universidad, cuando analizamos las producciones notamos que las mismas se encontraban sesgadas por referirse a una situación cercana a ellos dado que eran estudiantes de una universidad pública:

Protocolo 13 (Serie a): "Considero que la universidad de la UBA debe ser gratuita por siempre y creo fielmente que va a ser así ya que el gobierno entiende que la educación es un derecho y obligación de todos los que asistimos y constantemente me demuestra que para ellos es el asunto más importante por eso le emplean tanto

dinero a mejorar la educación. Considero también que la obligación del gobierno es mantenerla gratuita para todos por más que las condiciones económicas sean diferentes entre nosotros, en lo que mi opinión respecta todos somos de clase media o baja, sino fuera de ese modo asistiríamos a una facultad paga en la que nos evitaríamos el CBC y terminaríamos la carrera antes".

Luego del análisis de los resultados de esa prueba piloto, se resolvió: a) que los textos/instrumentos a utilizarse como disparadores, no deberían relacionarse a voces reconocidas para no sesgar la emergencia de habilidades argumentativas o contraargumentativas; y b) que las temáticas de los textos/instrumentos disparadores no implicaran de manera tan cercana al estudiante, por lo cual se trabajó en la identificación de variables semánticas que pudieran sesgar las producciones realizadas por los sujetos, ya que consideramos que los procesos cognitivos son fruto de la actividad significativa en contextos culturales (Cole, 1996)

Segundo obstáculo: Delimitación de las características formales y estructura de los textos instrumentos

Teníamos la necesidad de seleccionar textos que tuvieran una estructura argumentativa, o sea, considerar aquellos en los que aparecían las razones por las cuales se sostenía determinada opinión (textos de opinión) ó las razones por las cuales se enunciaba una hipótesis o teoría (texto académico). En un primer momento este debate cuestionó además si era indistinto que la estructura argumentativa del mismo incurriera en el uso de falacias, a lo que se concluyó que era irrelevante, y que en todo caso la presencia de falacias podía aún favorecer la emergencia de contra argumentaciones en caso que fueran detectadas por el estudiante.

Se resolvió entonces, buscar un texto informal (de opinión) y un texto formal (académico), que reunieran requisitos similares tales como: que no hablara una voz de autoridad conocida por los estudiantes, con un tema de interés que los motivara a desplegar las habilidades argumentativas y contraargumentativas, con una estructura similar (limitada a no más de 200 palabras, 3 párrafos y 6 ó 7 oraciones, con un vocabulario adecuado al nivel educativo). También se tuvo en cuenta la presentación gráfica escrita de los textos (fuente, tamaño, interlineado, negritas).

Conclusión

Los distintos miembros del equipo de investigación, nos abocamos entonces a la tarea de buscar textos que cumplieran con las características antes delimitadas, que facilitaran motivacionalmente el ejercicio de la argumentación y contra argumentación, y que eliminaran la intervención de las variables intervinientes antes detectadas.

Así se eligieron dos textos, uno de opinión y otro académico, que debieron ser reconstruidos a los fines de acortar su extensión, y equiparar en ambos la estructura formal (cantidad de palabras, oraciones, párrafos, fuente, interlineado, etc.), que serán utilizados como disparadores para el despliegue de habilidades argumentativas y contra argumentativas, en los sujetos que conformarán la muestra de nuestro proyecto de investigación.

Bibliografia

Asti Vera, C. (2008). Escenarios Argumentativos: Iniciación a la evaluación de argumentos. Buenos Aires: Educando.

Cole, M (1996). Psicología cultural. Madrid: Morata.

Colombo, M.; Curone, G.; Alcover, S.; Pabago, G.; Martinez Frontera, L & Mayol, J. (2011). Habilidades de pensamiento crítico en alumnos ingresantes a la UBA que cursan la asignatura Psicología. Anuario de investigaciones del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA. Vol. XVIII.

Santiuste Bermejo, V. (Coord.), Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). El pensamiento crítico en la práctica educativa. Madrid: Fugaz Ediciones.

Van Eemeren, F., Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, F. (2006). Argumentación: análisis, evaluación, presentación. Buenos Aires: Biblos.

ADOLESCENTES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: NUEVAS APROXIMACIONES A LOS PROCESOS PSÍQUICOS IMPLICADOS

Alvarez, Patricia - Cantú, Gustavo

Cátedra de Psicopedagogía Clínica, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Resumen

Presentamos algunas hipótesis de interpretación de los resultados de la investigación "Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica" UBACyT 2006-10 que derivó en nuevas conceptualizaciones sobre las modalidades subjetivas y simbólicas de los jóvenes contemporáneos y distintas propuestas de transferencia tanto al abordaje clínico de los problemas de simbolización como al sistema educativo.

El objetivo central de la investigación fue caracterizar las transformaciones en los procesos de subjetivación y producción simbólica de los jóvenes en relación con el uso de las nuevas tecnologías. De las aproximaciones conceptuales sobre estos procesos complejos y heterogéneos se privilegiaron en este trabajo dos ejes de análisis:

•Los procesos psíquicos implicados en los nuevos intercambios intersubjetivos.
•Las transformaciones en las representaciones de la temporalidad y la espacialidad.

Este abordaje intenta dar cuenta del modo en que la apropiación subjetiva singular de la oferta simbólica actual puede enriquecer los modos de representación de los jóvenes (al incluir y articular procesos caracterizados por la fluidez, la celeridad, la sustitución imaginativa y el cuestionamiento reflexivo promovido por la confrontación con lo diferente) o por el contrario obstaculizarlos y reducir a los sujetos a meros consumidores de imágenes provistas externamente por la tecnología sin elaboración ni distanciamiento.

Palabras Clave
adolescencia, tecnología, subjetividad, simbolización.

Abstract

TEENAGERS AND NEW TECHONOLOGIES: NEW APPROACHES TO INVOLVED PSYCHIC PROCESSES

In this article, we expose an interpretation about the results of the research "New technologies: psychic commitment and symbolic production" UBACyT 2006-10 which led to new conceptualizations on subjective and symbolic patterns of contemporary youth and various proposals for transfers, both to the clinical problems of symbolization approach and to the education system.

The main objective of the research was to characterize the transformations in the processes of subjectivation and symbolic production of young people in relation to the use of new technologies. These conceptual approaches included several complex and heterogeneous processes, so we choice two axes of analysis:

•The psychic processes involved in new intersubjective exchanges.
•Transformations in time and space representation.

This approach focuses on the form in which this appropriation can enrich the ways of representation in young people (to include and put toghether processes characterized by fluency, speed, imaginative substitution and thoughtful questioning promoted by the confrontation with what is different) or otherwise hinder them and reduce subjects to mere consumers of images provided externally by the technology without elaboration or distancing.

Key Words
Teenagers, technologie, subjectivity, symbolization.

Introducción

Presentamos algunas hipótesis de interpretación de los resultados de la investigación "Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica" UBACyT 2006-10 que derivó en nuevas conceptualizaciones sobre las modalidades subjetivas y simbólicas de los jóvenes contemporáneos y distintas propuestas de transferencia tanto al abordaje clínico de los problemas de simbolización como al sistema educativo a través de talleres que propician su inclusión para el despliegue de los procesos imaginativos, reflexivos y de pensamiento autónomo.

El objetivo central de la investigación fue caracterizar las transformaciones en los procesos de subjetivación y producción simbólica de los jóvenes en relación con el uso de las nuevas tecnologías. De las aproximaciones conceptuales sobre estos procesos complejos y heterogéneos se privilegiaron en este trabajo los siguientes ejes de análisis:

·Los procesos psíquicos implicados en los nuevos intercambios intersubjetivos.
·Las transformaciones en las representaciones de la temporalidad y la espacialidad.

En la actualidad, la mayoría de los jóvenes de sectores urbanos en situaciones de vulnerabilidad socio-económica desarrollan sus vidas en medio de una tensión conflictiva: mientras el acceso a los bienes materiales y los procesos de integración y movilidad social

se encuentran muy dificultados, se expande el acceso al consumo de las nuevas tecnologías (Bouille 2008) como paradigma de bienes simbólicos. Así se abre una brecha entre integración simbólica e integración material, social y cultural.

En ese sentido podemos preguntarnos cuáles serían las condiciones psíquicas y con qué procesos un sujeto puede apropiarse de algunos espacios ofrecidos por las nuevas tecnologías para potenciar procesos de investimiento de los objetos culturales (Green 2005; Green 2010) y re establecer lazos de apertura subjetiva y social.

Investigar las relaciones entre estas dimensiones permite profundizar a la vez en las transformaciones en los procesos de subjetivación de los jóvenes y en las nuevas formas de simbolización características de la sociedad del siglo que se inicia. De este modo se pretende aportar herramientas de intervención en función de propiciar la ampliación del despliegue social de los jóvenes a través de formas de apropiación de los bienes culturales que posibiliten la construcción de subjetividades autónomas y reflexivas (Castoriadis 2001; Castoriadis 2008).

La apropiación subjetiva singular de la oferta simbólica actual exige a los sujetos la puesta en funcionamiento de procesos activos de elaboración de sentido (Álvarez 2010). Este abordaje intenta dar cuenta del modo en que dicha apropiación puede enriquecer los modos de representación de los jóvenes (al incluir y articular procesos caracterizados por la fluidez, la celeridad, la sustitución imaginativa y el cuestionamiento reflexivo promovido por la confrontación con lo diferente) o por el contrario obstaculizarlos y reducir a los sujetos a meros consumidores de imágenes provistas externamente por la tecnología sin elaboración ni distanciamiento.

Derrida plantea que el tipo de avance tecnológico que produce nuestra época genera una nueva versión de lo actual. La realidad contemporánea se presenta ya interpretada y configurada (Derrida 1998). Se trata de una realidad fabricada que sin embargo produce una sensación de inmediatez que oculta su carácter "artefactual". Para conocer los mecanismos de su producción el sujeto se ve obligado a producir un proceso activo de interpretación. Por el contrario, el moderno consumidor de imágenes, que suspende su conciencia imaginante, no produce nada: padece, como una realidad opaca e irrebasable, las construcciones imaginarias con que lo asaltan y sin que ninguna sospecha de negatividad trabaje sobre ellas o las desrealice (Kristeva 2001).

Desde la perspectiva psicoanalítica el trabajo psíquico de simbolización remite a una actividad representacional compleja que enlaza y articula dos formas diferenciadas de representaciones, con sus respectivas legalidades, para producir un resultado que es más que la suma de ellas o un mero reemplazo (Álvarez 2004). Wunenburger (2004) a partir de la noción de "civilización de la imagen", jerarquiza el trabajo representativo de construcciones figurales complejas. La actividad de representación se vuelve heterogénea al vincular estas formas de elaboración con funcionamientos distintos. Dicha heterogeneidad posibilita una potencialidad de enriquecimiento de formas complejas de simbolización (Schlemenson 2004).

Los jóvenes que nacieron y crecieron inmersos en la realidad artefactual se enfrentan con la contradicción de un ciberespacio potencial donde se multiplican las posibilidades de contacto y de apertura y a la vez se potencian las amenazas de avance sobre la intimidad. Esto genera un trabajo de construcción de los territorios limítrofes entre lo privado y lo público en donde se elaboran referencias sobre una identidad que se construye en permanente relación con los otros.

Una dimensión sobresaliente de las tecnologías de información y comunicación en relación con los procesos de simbolización es la fluidez (Corea 2004) que al generar una dimensión ininterrumpida del uso de la información, produce transformaciones de las representaciones del tiempo y del espacio (Piscitelli 2002).

La diversidad de medios tecnológicos (chat, messenger, teléfono móvil, foros, mail, facebook, fotolog, blogs, etc.) promueve códigos específicos de producción e interpretación de materiales y procedimientos de intercambio (Lameiro 2006) que generan nuevas modalidades en la producción lectora y en la producción escrita (Cantú 2005) (Cantú 2011).

Estas transformaciones en el código normativo permiten identificar al usuario como recurso sustitutivo frente al vacío de rasgos extralingüísticos que puedan actuar en relación con el mensaje (Mayans i Planeeis 2004) y tienen un carácter marcadamente lúdico, como un desafío a la originalidad y la imaginación de cada sujeto (Núñez Mosteo 2001).

Para algunos autores la tecnología produciría el relegamiento de los lazos vinculares a favor de la virtualidad y la simulación. Así, los sujetos quedarían librados a la interacción con dispositivos y espacios anónimos -refractarios a todo trabajo psíquico fundado en la elaboración de la ausencia- y al desapego del mundo interno al sumergirse en el vértigo de las imágenes (Romano 2000). En el mismo sentido, para Roszak la mitificación de la informática es un peligro para el pensamiento que se ve amenazado al convertirse los sujetos en prosélitos de un culto irracional a la información (Roszak 2005) que según él lleva a la abdicación de la autonomía.

De este modo las tecnologías actuales quedan situadas en una lógica opositiva de orden valorativo. Esta dicotomía implica el supuesto de concebir las TICs de modo homogéneo y universal. Homogéneo en tanto se sitúa dentro de un mismo modo de funcionamiento una multiplicidad de ofertas sumamente heterogéneas (chat, facebook, mensajes de texto etc.) en cuanto al tipo de procesos psíquicos que suponen. Universal, porque implica la vigencia de sus conclusiones independientemente del uso singular que de ellas se hagan.

Por el contrario, se intenta abordar la problemática suponiendo el carácter heterogéneo y singular de los modos de apropiación y producción que cada sujeto realiza con ellas.

Procesos psíquicos implicados en los nuevos intercambios intersubjetivos

El análisis de los resultados obtenidos hasta el momento permite destacar que los dispositivos tecnológicos no determinan formas específicas de producción simbólica, sino que constituyen un encuadre que puede ser utilizado por los sujetos de distintos modos según sus propias formas singulares de producción. Turkle ha observado (Turkle 1997) que el espacio virtual comparte algunas de las características con que se describe a los espacios transicionales (Winnicott 1986). Pero esto es cierto sólo a condición de que el psiquismo pueda aprovechar el dispositivo para generar un modo de funcionamiento

particular. Es decir que la transicionalidad no es una característica del dispositivo ni del software utilizado sino que concierne a la posibilidad de cada sujeto singular de producir simbólicamente mediaciones e intercambios fluidos entre los espacios psíquicos para investir las paradojas del espacio virtual.

Un eje central de análisis de dichas formas de producción es el trabajo psíquico ligado a la construcción de límites que preserven la estabilidad identitaria y a la vez permitan la apertura a los efectos del encuentro con la alteridad.

En algunos casos analizados, el uso de las TICs potencia procesos de creación subjetiva singular que amplían la plasticidad sustitutiva de las demandas pulsionales y favorecen la valoración de los recursos para la elaboración de las conflictivas.

En estos casos, la expresión "realidad virtual" da cuenta de la sensación de inmersión y de verosimilitud que el sujeto experimenta en relación con algunas situaciones generadas en relación con los dispositivos digitales. Se trata de una realidad tercera, en el espacio transicional, que no es ni la realidad material externa ni la realidad psíquica interna. El sujeto se sumerge en esa realidad que construye a partir de su trabajo sobre y con el objeto virtual. La relación que los sujetos establecen con los objetos y espacios virtuales no escapa a las modalidades que signan nuestra relación con los objetos en general; por lo tanto está atravesada por el deseo de unirse con el objeto sin perderse y a la vez el deseo de separarse sin perderlo. La dinámica fusión-separación es en efecto un eje constitutivo de nuestra relación con los objetos.

La instalación de esta dinámica requiere un funcionamiento particular del límite interno-externo, que permita tanto la inmersión en la escena virtual (por ejemplo del juego o el chat) sin amenaza de no poder salir de ella, como al mismo tiempo la toma de distancia y la ausencia, sin amenaza de pérdida.

Cuando por distintos motivos esta dinámica no se ha establecido, el deseo de fusión lleva al sujeto a indiscriminarse del objeto con pérdida de la distancia. Una suerte de "dependencia" del objeto con incapacidad de dejar la actividad y con debilitamiento o ruptura de los lazos significativos hacia fuera. En esos casos, los dispositivos no son utilizados como sostén de la transicionalidad hacia el mundo externo sino para alejar al sujeto de los temidos peligros de lo que Green denominó la "investidura significativa de los objetos" (Green, 2010). Se generan entonces modalidades de usos de los dispositivos tecnológicos que se convierten en una suerte de prótesis de las membranas protectoras antiestímulo rigidificadas, que encierran al sujeto en formas de funcionamiento narcisistas desligadas del registro de la alteridad. De ese modo, cuando para el aparato psíquico no es posible valerse de la ductilidad del dispositivo para ligar la dramática de sus deseos, la resultante es una actividad reducida a sus aspectos lógico-constructivos (si los procesos secundarios permiten la vigencia del ordenamiento espacial necesario para la configuración del edificio y del ordenamiento temporal necesario para sostener las actividades cotidianas de los personajes), pero desligadas del sentido subjetivo. La desimplicación subjetiva limita la experiencia a los hechos concretos y a la resolución operativa de las situaciones que se plantean. Si la desimplicación subjetiva es el modo predominante de producción, la sublimación es reemplazada por la repetición desobjetalizante. Aquí el objeto virtual no alcanza a constituirse en objeto transicional. Los objetos y los propios procesos no son investidos entonces como fuente de placer sustitutivo sino en tanto permiten sostener la escisión con el propio mundo interno.
En algunos casos, chatear puede ser una forma de preservar al sujeto del sufrimiento psíquico concomitante a todo intercambio significativo con otros, puesto que la investidura de la relación con otro conlleva siempre la herida narcisista potencial de que la imagen que nos devuelve el otro no sea la esperada y deseada.

La tendencia desobjetalizante que lleva a uno de los jóvenes a decir: "Me conecto para desconectarme cuando estoy embolado" nos muestra la diferencia entre el funcionamiento psíquico en el que predomina el principio de placer y aquél en el que lo predominante es la evitación del dolor. En este adolescente, "conectarse" a la red no está al servicio de buscar gratificaciones narcisistas ni relaciones con otros sujetos; al conectarse busca paradójicamente "desconectarse". En este caso los objetos virtuales no ingresan en un entramado de sustituciones para una satisfacción narcisita, sino en tanto permiten evitar la ligadura con su propio mundo interno que se ha vuelto amenazante ya sea por su conflictividad o por su vacío.

En otros casos, las características del dispositivo pueden ser aprovechadas para encuadrar las relaciones con los otros de un modo que no reemplazan ni excluyen los intercambios "cara a cara". En ocasiones el chatear prepara, acompaña, prolonga o enriquece los intercambios "cara a cara". Entonces no hay desobjetalización, sino una relación de conjunción de espacios que permite un apuntalamiento entre ellos. En otras, los intercambios virtuales son significativos en sí mismos sin necesidad de ser referidos a un encuentro posterior fuera del tiempo-espacio del chatear. Aquí tampoco hay desobjetalización, sino investidura de otros objetos creados por la imaginación radical de la psique, que no son ni el cuerpo real del otro ni su presencia física, pero sí lo que definimos paradójicamente como su presencia en ausencia. Y es que -si el aparato psíquico es capaz de construir un espacio transicional-, lo real no se opone a lo virtual, sino que lo virtual es una de las formas de experiencia de lo real.

Transformaciones en las representaciones de la temporalidad y la espacialidad

El uso de los mensajes de texto o SMS –por su discreción, disponibilidad y bajo costo, a diferencia de un llamado de voz-, habilita la comunicación en momentos en los cuales anteriormente era socialmente inadecuada o imposible por la distancia o el costo: vacaciones, reuniones familiares, clases, espectáculos, medios de transporte (Ling 2007). Es decir que la comunicación con los pares está siempre o casi siempre accesible y permite desafiar las restricciones temporales, espaciales, familiares y sociales. Desde el punto de vista de la temporalidad, este fenómeno es interesante puesto que implica una diferencia notable: no hay espera entre el momento en que se produce un evento y el momento en que éste es comunicado. De este modo las categorías de presencia y ausencia, pares dicotómicos en el paradigma moderno, dejan de aparecer como instancias tan claramente opuestas.
Los jóvenes intercambian mensajes con sus parejas o amigos con distintos propósitos. Algunos tienen que ver con la resolución instrumental de un lugar de encuentro, un horario a coordinar o cualquier otra cuestión ligada a la organización de la vida cotidiana. Pero muchas veces lo importante no es el contenido del mensaje sino el proceso mismo de "mensajear", como sostenimiento de una presencia en ausencia. De este modo queda claro que la interacción con el otro no comienza con la presencia física en un espacio y

tiempo comunes y no se limita a la relación "cara a cara". Comienza mucho antes, con los mensajes preparatorios para la hora y lugar de encuentro, y termina mucho después, con los mensajes posteriores que garantizan la vigencia del vínculo con el otro y la construcción de sentidos compartidos más allá del aquí y ahora. El tiempo-espacio del "mensajear" es diferente del de la lógica opositiva presente/ausente, y permite crear una transicionalidad que habilita una forma particular de presencia en ausencia. Mediante el mensajear, el sujeto construye un espacio y un tiempo propios, no excluyentes del espacio/tiempo convencional pero sí necesariamente diferentes. Al mensajear se sustrae a la soledad e inaugura un espacio y un tiempo para estar en compañía de su interlocutor, pero en una compañía distinta del cara a cara. Con esta capacidad de crear una presencia en ausencia, el mensajear parece tener la eficacia de los fenómenos transicionales. La posibilidad que ofrece el celular de comunicarse en cualquier momento y lugar es tan importante como su complementaria: la posibilidad de ausentarse temporariamente del requerimiento del otro -parental o par-. Elaborar así un registro de la ausencia que no sea ni pérdida absoluta ni intrusión total puede encontrar vías de facilitación para hacerse posible.

Claro está que esta misma característica del dispositivo puede ser utilizada no ya para habilitar la transicionalidad sino para la denegación de la ausencia. Si el psiquismo no tolera la ausencia, ésta puede ser desmentida y obturada por la profusión de información. Puesto que la representación se moldea sobre el contrapunto presencia/ausencia, un objeto constantemente presente no puede ser representado. En estos casos, la estimulación desbordante genera excitaciones no representables, es decir no acompañadas de simbolización sino de fugacidad perceptiva por desplazamientos constantes.

Bibliografía

Addin En.Reflist Álvarez, P. (2004). Aportes metapsicológicos al análisis del discurso en la clínica. Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas. S. Schlemenson. Buenos Aires, Paidós: 59-73.

Álvarez, P. (2010). Los trabajos psíquicos del discurso. Buenos Aires, Teseo.

Bouille (2008). Cibercafés o la nueva esquina. Usos y apropiaciones de internet en jóvenes de sectores populares urbanos. Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de internet. J. Urresti. Buenos Aires, La Crujía.

Cantú, G. (2005). "Leer y escribir en los tiempos del chat." Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y ciencias afines 2(1): 106-110.

Cantú, G. (2006). "De cómo leer las escrituras." Revista de Psicoanálisis, Facultad de Psicología, UBA. 6: 153-161.

Cantú, G. (2011). Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires, Noveduc.

Castoriadis, C. (2001). Figuras de lo pensable. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2008). Ventana al caos. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Corea, C. (2004). Pedagogía del aburrido. . Escuelas destituidas, familias perplejas. I. Lewkowicz. Buenos Aires, Paidós.

Derrida, J. (1998). Ecografías de la televisión. Buenos Aires, EUDEBA.

Derrida, J. (2001). La tarjeta postal. De Sócrates a Freud y más allá. México, Siglo XXI.

Green, A. (2005). Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Buenos Aires, Amorrortu.

Green, A. (2010). El pensamiento clínico. Buenos Aires, Amorrortu.

Kristeva, J. (2001). La revuelta íntima. Literatura y psicoanálisis. Buenos Aires, EUDEBA.

Lameiro, M. (2006). Vínculos e internet. Investigación cualitativa acerca de nuevas formas de vincularse., Campo Grupal. Disponible en www.campogrupal.com.

Ling, R. (2007). "Children, youth and mobile communication." Journal of children and media 1(1): 60-67.

Mayans i Planeeis, K. (2004). Género chat. O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio. Barcelona, Gedisa.

Núñez Mosteo, F. (2001) "Internet, fábrica de sueños. Claves para la comprensión de la participación en foros y chats." Revista digital d' huimanitats. Universitat Overta de Catalunya Volume, DOI:

Piscitelli, A. (2002). Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes. Buenos Aires, Paidós.

Romano, E. (2000). La cultura digital. Navegantes de internet, personalidades interactivas y agrupamientos virtuales. Buenos Aires, Lugar.

Roszak, T. (2005). El culto a la información. Un tratado sobre alta tecnología, inteligencia artificial y el verdadero arte de pensar. Barcelona, Gedisa.

Schlemenson, S. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas. Buenos Aires, Paidós.

Schlemenson, S. (2009). El trabajo clínico en el tratamiento psicopedagógico. Praxis e investigación. Buenos Aires, Paidós.

Tisseron, S. (2001). L'intimité surexposée. Paris, Hachette.

Turkle, S. (1997). La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet. Barcelona, Paidós.

Winnicott, D. (1986). Realidad y juego. Buenos Aires, Gedisa.

EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: UN ANÁLISIS DESDE LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

Angeli, Esteban - Leone Gallardo, Delia

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán

Resumen

El presente trabajo se propone comunicar los resultados obtenidos a través de un estudio acerca de la percepción de los estudiantes sobre el ingreso a la carrera de Psicología de la Universidad nacional de Tucumán.

Marco Teórico de esta propuesta esta constituido por algunos autores dentro del ámbito educacional comprometidos con la problemática del pasaje del nivel medio y el ingreso a la Universidad.

Metodología: Se adoptó un diseño de investigación exploratorio y descriptivo, con un abordaje cuali-cuantitativo. El instrumento utilizado fue la encuesta, con preguntas abiertas, elaborada específicamente para recolectar la información.

La muestra analizada comprende a estudiantes que han egresado del nivel medio en el año inmediato anterior (2011) y que cursaban la asignatura Ciclo de Iniciación Universitaria.

Resultados: En esta ponencia se presenta una selección de los resultados preliminares y su fundamento, sobre las concepciones de los estudiantes, distribuidas en cuatro categorías de análisis, como indicadores que permiten determinar la percepción que tienen sobre el ingreso a la vida universitaria.

Conclusiones: Los hallazgos obtenidos permitirán ampliar la comprensión teórica sobre la temática, y poder así diseñar intervenciones académicas que posibilite una mejor adaptación y la permanencia, en la Institución, a la población considerada en el presente estudio.

Palabras Clave
Percepción, Ingresante, Universidad

Abstract

"THE ENTRANCE TO THE UNIVERSITY: AN ANALYSIS FROM THE PERCEPTION OF STUDENTS" "OF THE PSYCHOLOGY CAREER OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF TUCUMÁN"

This work intends to communicate the results obtained through a study on the perception of students on admission to the career of Psychology at the National University of Tucumán. The theoretical framework this constituted by some authors within the educational field committed to the issue of the passage of the mid-level and admission to the University.

Methodology: An exploratory and descriptive, research design with a quali-quantitative approach was adopted. The survey instrument was the survey, with open-ended questions, developed specifically to collect the information.

The sample consists of students who have graduated level medium in the immediate preceding year (2011) and that did the cycle of initiation University course.

Results: This paper presents a selection of preliminary results and its basis on the conceptions of students, distributed in four categories of analysis, as indicators that enable to determine the perception that have income to college life.

Conclusions: The findings obtained will expand the theoretical understanding on the subject, and design academic interventions it enables better adaptation and the stay in the institution, the population included in this study.

Key Words
Perception, Ingresante, University.

Introducción

La presente comunicación surge en el marco del proyecto de investigación: "Percepción de Estudiantes Universitarios acerca de su futura profesión" cuya Directora es la prof. Hilda Saleme. A sí mismo se propone analizar la percepción de los estudiantes sobre el ámbito de ingreso a la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán a través del análisis de sus expresiones y aportes.

Este estudio permitirá ampliar la comprensión acerca de las problemáticas que enfrentan los alumnos en este momento de transición a los fines de facilitar instrumentos conceptuales y operativos para el diseño e implementación de programas e intervenciones de ayuda a la población a investigar

El abordaje de esta temática obedece a nuestro particular interés por el estudio y la profundización de la problemática del estudiante universitario en general y del ingresante en particular, sumado a las

experiencias que con este propósito venimos realizando desde el año 2000.

El espacio verdaderamente receptor de la Escuela Media lo constituye el Ciclo de Iniciación Universitaria, espacio académico que articula actividades de adaptación e integración a la vida universitaria, con los contenidos específicos de la disciplina y proporciona a los estudiantes, los cimientos teóricos e instrumentales que permiten promover el desarrollo de conocimientos y capacidades necesarias que inician al alumno en las actitudes y valores que contribuyen a construir el perfil profesional de sus estudios.

Esta propuesta, como asignatura, incluye clases teóricas, comisiones de trabajo y material didáctico, con un cursado intensivo desde mediados de febrero y hasta principio de abril. Además, brinda a los estudiantes apoyo pedagógico a través de las horas de consultas y de un taller, de carácter opcional, para alumnos que deben rendir libre la asignatura, actividades que se extienden durante todo el año.

La población que asiste al cursado de la asignatura se caracteriza por ser heterogénea en aspectos relacionados a, Género, edad, lugar de procedencia e historia educativa. Con relación al género, la prevalencia es de mujeres, los que alcanzan el 75 % de ingresantes; Las edades, incluyen una amplia variedad, desde los 17 hasta más de 50 años. Un grupo predominante de estudiantes proceden de San Miguel de Tucumán, y una proporción levemente menor llegan desde el interior de la provincia como así también de otras provincias, en especial del Noroeste (Santiago del Estero, Jujuy, Salta, Catamarca)

En relación a su trayectoria educativa, algunos de los estudiantes son profesionales o tienen una actividad laboral de mucha trayectoria o proceden de otras carreras y que han pasado por un proceso de reorientación, pero sin lugar a dudas lo prevalente lo constituyen los estudiantes recién egresados de la Escuela media, porcentaje que supera el 60%.

Marco Teórico

Diversos trabajos sobre la temática del ingresante coinciden en considerar que el ingreso a las carreras universitarias es un período transicional, tiempo en el que se evidencian en los estudiantes dificultades de diferente índole, tales como ausencia de técnica o estrategias de estudio, falta de desarrollo de competencias lingüísticas, situación económica, personal o familiar desfavorable e inmadurez emocional, entre otras.

Aisenson, D. (2007) considera que la transición es en sí misma un proceso en el cual se modifica el sujeto en interacción con el ambiente. Los jóvenes son afectados por el contexto en el cual se encuentran insertos, pero a su vez son activos en la significación de los hechos que les suceden Son las intenciones de futuro las que prefiguran la puesta en marcha de un proyecto y orientan las preferencias que les suceden y son capaces de anticipar y responder de manera personal a los cambios externos y conflictos internos que la transición les genera.

Rascovan, S. (2012) refiere que el proceso de transición está actualmente fuertemente atravesado por un escenario nacional e internacional de grandes y acelerados cambios-nuevas tecnologías, globalización económica como la forma actual del capitalismo, exclusión y desigualdad social-creando un clima de incertidumbre que en algunos casos se manifiesta en angustia, desesperanza y escepticismo

Es decir, el sujeto que egresa, es un sujeto que atraviesa profundas transformaciones consideradas como universales de la problemática del ingresante, pero también se pueden distinguir en él, particulares formas o modos en que se manifiestan tales transformaciones. Esto da cuenta de sujetos que si bien atraviesan similares estados vitales, el contexto le imprime singularidad.

Este proceso de cambio requiere por parte del estudiante adaptación, reacomodación familiar y personal, cambios que generan situaciones de crisis, que en su mayor parte, le ayudan al crecimiento y son constitutivas del ser humano y son, los estudios superiores, espacios en los que las transiciones se despliegan y contribuyen a la definición de la identidad personal y social.

Rascovan,S (2012) considera que el espacio educativo es un lugar habitable y habitado por sus actores, y es desde este marco, que se debe pensar, las características y las problemáticas que atraviesan los jóvenes de hoy , para así permitirles proyectar e imaginar un futuro posible.

Carballo, R (2009) reafirma la importancia del estudiante como principal, auténtica y directa referencia de lo que acontece en las aula universitarias pues considera que son los protagonistas, los únicos que pueden aproximarse a saber lo que ocurre dentro de las mismas.

Siguiendo al autor, afirma que el alumno está deseando colaborar porque todas las personas se sienten valoradas cuando son preguntadas sobre temas que conocen. Es decir es importante recuperar las voces de quienes son los verdaderos artífices de nuestra tarea.

Procedimientos Metodológicos

Método

Esta investigación adopta un diseño descriptivo y exploratorio, haciendo uso de técnicas cualitativas que permitirá acceder al conocimiento de las características de los ingresantes, como así también determinar su percepción sobre el ingreso.

El método que hemos utilizado, en esta oportunidad, se denomina Observación participante. Según S. Taylor (1992: 31) dicho método implica una investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, durante la cuál se recogen datos de modo sistemático. Estas personas, fuentes de información primaria, se denominan Informantes Claves.

Las respuestas de los estudiantes fueron analizadas a partir de la Técnica de Análisis de Contenido. Al respecto Berelson plantea que es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación (Año1980:294).

Ander Egg (1980) define al método de análisis de contenido como la técnica de recopilación de datos que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de

obtener información o tendencias contenidas en la comunicación" (Año 1980:295).

Muestra:

De la población general de estudiantes que cursaron la asignatura Ciclo de Iniciación Universitaria de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, se tomo como muestra a la totalidad de los que habían egresado del Nivel medio el año inmediato anterior (2011), cuyas edades oscilan entre los 17 y 18 años, franja etaria que supera el 60 % del total de alumnos ingresantes.

Instrumento:

Como técnica cuantitativa se administró una Encuesta, con preguntas abiertas para el relevamiento de información necesaria a los fines de esta investigación, en la cual los alumnos debían responder a la consigna ¿Qué les posibilitó el Ciclo de Iniciación? como indicador que permitirá determinar la percepción del estudiante sobre el ingreso.

Luego de la administración de la prueba, se procedió a la lectura, y el procesamiento estadístico de los datos, para luego realizar el análisis como así también la valoración de los datos recogidos.

Posteriormente se estableció la definición de categorías de análisis, teniendo en cuenta las recurrencias aparecidas en las respuestas

Las respuestas fueron analizadas a partir de la técnica de Análisis de contenido, puesto que es una técnica de investigación que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de obtener información o tendencias contenidas en la comunicación

Resultados

En relación a la pregunta ¿Qué les posibilitó el Ciclo de Iniciación? El conjunto de respuestas se las puede categorizar del siguiente modo:1) Integración social, 2) Afianzamiento vocacional; 3) Integración académica; y 4) Información Institucional.

En esta primera aproximación a la información recogida señalaremos algunas tendencias, para lo cual se expondrán, a modo de ilustración, algunas de las respuestas dadas por los estudiantes, en cada una de las categorías.

1) Integración social: De acuerdo a los resultados obtenidos, se destaca la alta proporción de respuestas que percibe el ingreso como un espacio que genera un ambiente afectivo en relación con sus pares y los coordinadores.

"Me permitió hacer muchos amigos, integrarme. El exponer en grupo me gustó mucho ya que nos juntábamos para poder estudiar y si alguno no tenía ganas de hacer el trabajo los mismos compañeros lo incentivaban y te contagiaba las ganas de estudiar, investigar entre otras cosas."; "Me sirvió para abrirme con mis compañeros y poder entablar una amistad, es que me costaba trabajar en grupo porque soy una persona muy tímida. Este método me gustó"; "A encontrar un lugar en la Facultad".

2) Fortalecimiento Vocacional. Una proporción importante de respuestas destaca que este espacio le ha permitido afianzar su decisión de elegir la carrera, reflexionar sobre la elección realizada.

"Despertar aún más mi interés en la carrera"; "Me ayudó a asegurarme de que esta es mi carrera."; "Al leer el texto de Kovadloff entendí que la vocación elige a la persona, es el destino. Ahí me di cuenta que esta carrera es la indicada"; "Descubrí que me encanta Psicología y es lo que quiero seguir"

3) Integración académica. Otro grupo considerable de respuestas, constituyen referencias alusivas a metodologías de estudio

"Volver a afianzarme en el estudio, lograr un ámbito de estudio "A utilizar distintos métodos de comprensión"; "Me ayudó a ir conociendo y adaptándome a la vida de la facultad de a poco viendo que es un cambio muy grande, pero el Ciclo me transmitió seguridad y confianza en mí mismo" ; "Conocer nuevas metodologías de estudio. El método que tuve que utilizar fue muy diferente a lo que era el Secundario. Son textos con vocabularios que a veces no entendía, tenía que leerlo varias veces a los que eran más complicados, pero organizándome y utilizando otros métodos pude estudiar".

4) Información institucional: Algunas respuestas aluden a las incongruencias entre los conocimientos previos sobre la Universidad y el ingreso a la Facultad de Psicología.

"Quedé sorprendida por el recibimiento, no lo esperaba, yo solo sabía donde quedaba, como llegar, que no tenía que hablar mucho, pero me encontré con algo totalmente diferente en especial por el trato con el coordinador".; "Hizo que perdiera el miedo a lo que era la Facultad, ya que tenía ideas previas sobre la Universidad, y me parece una buena manera de empezar una carrera, ya que no es lo mismo empezar de lleno, que integrarse primero, perder el miedo, para que el desarrollo de la carrera sea mejor"; "Supero la idea que tenía acerca de que era un ámbito demasiado frio"; Venía con mucho miedo por las ideas acerca de las cosas que decían que no es lo mismo que la Secundaria, siempre repitiendo lo mismo, pero me di cuenta que el Ciclo es maravilloso. Me encantó".

Los hallazgos encontrados permiten fundamentar las siguientes inferencias:

-Los estudiantes perciben el ámbito del ingreso a la carrera de Psicología, como un lugar que permite la construcción de un espacio social, en donde se tejen relaciones afectivas, a través de socializar sus conflictos y vivencias. La interacción social permite la intersubjetividad, o sea el establecimiento de vínculos entre sujetos y la posibilidad recíproca de producir cambios significativos

Cabe consignar que el Ciclo de Iniciación privilegia el trabajo grupal, pues es un dispositivo que posibilita la circulación de la palabra a través de la interacción, permite hablar, escuchar y escucharse.

-Es el grupo el espacio donde cobra relevancia la reflexión sobre el futuro, la elección realizada en relación a las oportunidades laborales y los jóvenes deben elegir, construir proyectos que respondan a las exigencias sociales dominantes, en el contexto histórico de la época

-El joven manifiesta la posibilidad de ajustar sus estrategias de aprendizaje al nuevo contexto, al descubrir que los hábitos de estudio

previos le serían insuficientes para hacer frente a sus estudios actuales, lo que evidencia el desnivel entre las exigencias académicas y las carencias de competencias básicas que le permitan tener un desempeño exitoso

Este aspecto de reconocimiento de las dificultades por parte de los estudiantes es una de las mayores fortalezas, el soporte del trabajo académico, pues es el principal motor que promueve el cambio y posibilita de este modo su integración a la vida universitaria.

-Y por último, algunas respuestas hacen mención a que ellos esperaban otro tipo de recibimiento, pues la información que tenían de la Universidad en general, era muy distinto, ya que la consideraban un ambiente distante, poca interacción docente- alumno, ser un número más. Pero después de la experiencia vivida, pudieron modificar la imagen del ingreso a la carrera de Psicología.

Es decir hay un estado de conocimiento por parte del estudiante sobre el ámbito universitario en general, relacionado especialmente a aspectos de aprendizaje, como así también las responsabilidad y el compromiso que implica ser miembro de la comunidad universitaria, pero carecen de información específica, sobre la cultura institucional, esto es lo referido a los rasgos de identidad y señas particulares de cada unidad académica, específicamente de la Facultad de Psicología.

En síntesis, según las respuestas de los estudiantes, se puede inferir que perciben el ingreso a la carrera de Psicología, como un espacio que conjuga tres aspectos: la integración, la adaptación y la inserción a la vida universitaria, pues establece vínculos afectivos, una manera particular de conectarse y relacionarse con los otros. Pero además pueden reflexionar sobre el para qué de la elección realizada, como también reconocer los recursos que dispone para afrontar las exigencias académicas en esta nueva etapa.

Al mismo tiempo, va asimilando características que le brinda la posibilidad de sentirse miembro de la comunidad universitaria, sentimiento que forma parte de la construcción de su identidad como estudiante, en la medida que va habitando el espacio, espacio en donde pondrá en juego su aprendizaje y saberes que ha ido construyendo a lo largo de su historia.

El joven que llega a la Universidad, no solo posee algunos conocimientos y algunas destrezas cognitivas sino que llega con una historia, con un lenguaje, con experiencias e incertidumbres y sueños, con una percepción de su presente y una primera mirada hacia su futuro, por lo que el ingreso, posibilita la interacción entre ese joven que ingresa, con sus dudas, miedos y un Otro, el docente, que los recibe y los ayuda a transitar ésta etapa, como así también a interpretar los códigos de este nuevo contexto en el cual se insertan.

Conclusiones Finales

En esta comunicación se ha presentado un avance de los resultados obtenidos, donde se ha particularizado las diversas conceptualizaciones que asumen los ingresantes recién egresados del nivel medio sobre el sistema de admisión, es decir el ingreso, a la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.

El conocer las valoraciones de los alumnos, es importante ya que revelan los puntos de vista de los beneficiarios directos de este espacio, por lo que la importancia de este trabajo radica en la posibilidad de recuperar las voces de quienes son protagonistas y directas referencias de todo nuestro quehacer docente.

Los resultados obtenidos contribuirán a ampliar los conocimientos teóricos que permitan la comprensión de las problemáticas de la población considerada en esta investigación e ir diseñando nuevas estrategias que permitan mejorar la adaptación del estudiante a la vida universitaria.

Bibliografia

Ander Egg, E. (1980): Técnicas de Investigación Social. Capítulo 17 El análisis de contenido. Bs As: El Cid editor.

Aisenson Diane, Castorina, J.Antonio, Elichiry, Nora, Lenzi, Alicia, Schlemenson, Silvia (comps.) (2007) Aprendizaje, Sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas Psicológicas en Psicología Educacional.. Bs. As: Ediciones Novedades Educativas

Carballo, Roberto (2009) Manifiestos para la innovación educativa. Proyecto innovador a partir de experiencias de alumnos universitarios.. España. Ed. Díaz de Santos

Hernandez Sampieri, R. (1999) Metodología de la Investigación. México : Mc.Graw-Hill .

Latorre, A.; Rincon, D.; Arnal, J (1996): Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona: Hurtado Mompeo editor.

Prieto Castillo, Daniel (1995) Educar con sentido. Apuntes para el aprendizaje Bs. As.: Ed. Novedades Educativas

Rascovan, Sergio (2012) Los jóvenes y el futuro. Programa de orientación para la transición al mundo adulto. Bs. As: Ed.Novedades Educativas.

Taylor, S. (1992): "Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación". Buenos Aires: Editorial Paidós.

JUGAR EN LA ESCUELA. EL JUEGO COMO PROMOTOR DE APRENDIZAJE ESCOLAR E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Arrue, Carola

Secretaría de investigaciones, Facultad de Psicología, UBA

Resumen

Este trabajo presenta algunas conclusiones de la tesis de maestría en Psicología Educacional "Sistemas de apoyo al aprendizaje escolar: el caso de los talleres de juego en el aula"; enmarcada en el proyecto UBACyT: "Aprendizaje situado. Nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad" . Desde una perspectiva etnográfica, se indagaron talleres de juego realizados entre 2007 y 2010 en primer ciclo de dos escuelas de gestión estatal, en articulación con una Asociación Civil.

Se triangularon entrevistas en profundidad, observaciones participantes, entrevistas adaptadas in-situ, documentos escritos y material obtenido a través de procedimientos no intrusivos (filmaciones). Se analizó el proceso de constitución de los talleres como sistemas de actividad específicos (Engeström, 1999), atendiendo a sus continuidades y discontinuidades con la actividad áulica cotidiana y con los contextos de aprendizaje extraescolares.

Se caracterizó su potencialidad para promover procesos de apropiación participativa (Rogoff, 1997) y de entramado entre distintos tipos de conocimiento (Cazden, 2010); favoreciendo la inclusión educativa.

Palabras Clave
Juego, aprendizaje situado. Inclusión educativa, sistemas de actividad.

Abstract

PLAYING AT SCHOOL. PLAY AS SCHOOL LEARNING AND EDUCATIONAL INCLUSION PROMOTER.

In this work we present some conclusions of our thesis work for the master thesis in Educational Psychology: "School learning support systems: the case of play workshops in the classroom". The research was framed in the UBACyT project: "Situated learning: new pedagogical formats. Activity and interactivity systems" . From an ethnographic perspective, we studied play Workshops that were conducted in the classrooms of first to third grade of two public schools, between 2007 and 2010. The Workshops were framed in a conjunct Project between these schools and a children's Rights organization.

We triangulated in depth interviews, interviews adapted in-situ, written documents and materials obtained through non-intrusive techniques such as video recordings. The workshops were analyzed in their process of becoming specific activity systems (Engeström et. al., 1999), paying attention to their continuity and discontinuity relationships with other learning contexts such as the quotidian classroom and non-school settings.

We characterized the Workshop's potential to promote participatory appropriation processes (Rogoff, 1997) and the inter-weaving between different kinds of knowledge (Cazden, 2010); thus favouring educational inclusion.

Key Words
Play, situated learning, educational inclusion, activity systems.

Introducción

En los últimos 10 años, los tradicionales indicadores de "fracaso escolar" (repitencia, sobreedad y abandono interanual) (Teriggi, 2009) han ido disminuyendo progresivamente en las escuelas primarias de Argentina (la tasa de repitencia total del país, por ejemplo, descendió de 6,56% en 2003 a 4,69% en 2009[i]). Estas cifras darían cuenta de una progresiva mejoría en la capacidad de las políticas sociales, y en particular de la política educativa, para aumentar la retención escolar y garantizar a los niños/as la posibilidad de construir trayectorias educativas completas. Sin embargo, en las escuelas que reciben población en situación de pobreza y vulnerabilidad social, estos indicadores siguen siendo más elevados que en las demás regiones. En la región educativa 9 de la Provincia de Buenos Aires, que abarca varias localidades ubicadas en el tercer cordón de pobreza del conurbano bonaerense (entre ellas la zona donde se desarrolló la experiencia que aquí se analiza), la repitencia fue en 2008 del 5,9% en promedio; y del 8,1% en las escuelas de gestión estatal[ii] (a las que asiste la población en condiciones de mayor vulnerabilidad). La repitencia y el abandono interanual, además, continúan concentrándose en primer grado. En 2009, la tasa de repitencia ascendió a 7,54% para primer grado en el total del país (no contamos con datos discriminados por grado para las regiones educativas de la provincia de Buenos Aires). Según estudios ya clásicos, este fenómeno ocurre en parte porque los docentes ponderan el logro de la alfabetización convencional por parte de los niños, en detrimento de los avances en el proceso de alfabetización (Elichiry, 1991; Ferreiro, 1987). Por otro lado, continúan registrándose intervenciones psicoeducativas centradas en el individuo, que legitiman la caracterización de los niños que parecen no ajustarse a "lo esperable" como "niños con problemas" (Aizencang y Bendersky, 2009).

Recientemente, el Ministerio de Educación argentino emitió una serie de disposiciones a través de las cuales se intenta abordar esta problemática[iii]. Entre otras medidas, se propone anular la repitencia del primer grado. Creemos que se trata de un paso necesario e importante para mejorar la retención escolar. Sin embargo, la inclusión educativa real supone que los niños no solamente asistan a la escuela, sino que además aprendan los contenidos y saberes trabajados allí.

En este marco, se torna relevante el estudio de experiencias que intentan ser transformadoras de la cotidianeidad escolar, tendientes a mejorar la inclusión educativa de los niños/as en situación de vulnerabilidad social mediante la vía de enriquecer y promover sus aprendizajes. Según diferentes estudios (Elichiry, 2004; Baquero, 2001; Nicolopolou y Cole, 1993) la construcción de aprendizajes no depende solamente de las capacidades individuales de los sujetos, sino también, y en gran medida, de las condiciones de participación que les propone la situación educativa. Los sistemas de actividad que se configuran en el contexto escolar son, desde esta perspectiva, un factor explicativo de gran importancia al indagar los procesos de construcción del éxito y el fracaso escolar (Perrenoud, 1999).

Se presentan aquí algunas conclusiones del estudio de caso de talleres de juego realizados entre 2007 y 2010 en las aulas de primer ciclo de dos escuelas estatales. Desde una perspectiva etnográfica, se exploraron las continuidades y discontinuidades del sistema de actividad conformado en los talleres con la actividad áulica cotidiana. Se realizó una descripción analítica del sistema de actividad de los talleres de juego, atendiendo a su carácter situado en el contexto escolar. Para ello, se triangularon entrevistas en profundidad, observaciones participantes, entrevistas adaptadas in-situ (conversaciones), documentos escritos y materiales obtenidos a través de procedimientos no intrusivos (filmaciones). En el análisis, se prestó particular atención a la potencialidad de este dispositivo para promover el entramado de diferentes tipos de conocimiento (Cazden, 2010) y para erigirse en espacio de construcción de aprendizajes por parte de niños/as y adultos.

Tramar el juego en la escuela

Al abordar el aprendizaje y el desarrollo humanos desde la perspectiva de la psicología cultural (Cole, 1999; Chaiklin y Lave, 2001; Elichiry, 2010) es pertinente atender a su carácter situado y a la vez distribuido entre los sujetos y los diferentes elementos que configuran el sistema de actividad en el que participan (Salomon, 2001). Los sistemas de actividad constituyen un entramado complejo entre las reglas, los sujetos, los modos de uso específicos de los artefactos mediadores, el objeto o sentido de la actividad, la división del trabajo y la comunidad que regula la práctica, con su historia y sus luchas (Engeström, et. al., 1999; Engeström, 2008). Cada sistema de actividad propone y aloja diferentes modos de participación de los sujetos. Por ello, puede ser caracterizado como un contexto específico de aprendizaje. Esta perspectiva teórica, que retoma y profundiza los desarrollos de la psicología socio-histórica postulada por Vigotsky (2000), explica que diferentes contextos de aprendizaje promueven distintos cursos y destinos en el desarrollo de los sujetos. En función de ello, al analizar los "talleres de juego en el aula" se atendió al tipo de participación que proponían a los sujetos y, en estrecha relación con ella, al aprendizaje y desarrollo de estrategias cognitivas que promovían. En escuelas cuyas prácticas educativas respondían más o menos uniformemente al modelo instruccional de la "transmisión de conocimiento por parte de otros" (Rogoff, 1994), interesaba observar si la inclusión de sistemas de actividad cercanos a la comprensión del aprendizaje como "transformación de la participación" (Rogoff, op. cit.) promovía o facilitaba la construcción de aprendizajes significativos.

Los talleres de juego fueron incluidos en las aulas escolares como parte de un proyecto articulado entre una Asociación Civil de derechos de infancia[iv] y dos escuelas estatales de la localidad de Cuartel V, en el tercer cordón de pobreza del conurbano bonaerense. En el proyecto de la Asociación civil se enunciaba como objetivo general: "Mejorar la inclusión educativa de los niños y niñas", entendida en términos de asistencia a la escuela y de aprendizaje efectivo. Según datos construidos en base a los registros de asistencia por las escuelas y el equipo de la asociación civil, el abandono interanual en primer ciclo ascendía al 11%. La repitencia y la sobreedad también eran elevadas. Cada escuela contaba con aproximadamente 350 alumnos en primer ciclo, y cada año había al menos 30 niños/as que repetían de grado, y otro tanto que abandonaba la escolaridad, generalmente después de dos o tres repitencias.

Las reglas de funcionamiento de los talleres al interior del dispositivo escolar fueron acordadas entre los directivos de cada escuela y el equipo de la asociación civil; estipulándose que funcionarían con frecuencia semanal, y que tendrían una hora – clase de duración. Durante esa hora, talleristas contratados por la asociación civil coordinarían la actividad en las aulas de cada grado de primer ciclo. Parte del acuerdo era que las docentes permanecerían en las aulas y participarían de los talleres junto a sus alumnos. Los talleres se incluyeron así en la escuela como un espacio específicamente dedicado al juego, rompiendo per – se con algunos de los determinantes duros de la lógica escolar tales como la supuesta simultaneidad en los aprendizajes, su carácter preeminentemente individual y descontextualizado y el rol preponderante del docente como poseedor-transmisor de conocimientos. Sin embargo, como condición para poder realizarse allí, los talleres se acomodaron a otros determinantes del dispositivo escolar: la organización de los grupos de niños/as por franjas etáreas, la obligatoriedad de permanencia para niños/as y docentes, el funcionamiento de la actividad al interior del espacio físico del aula.

Los artefactos mediadores privilegiados en los talleres fueron diferentes tipos de juegos. Los materiales seleccionados como equipamiento fueron juegos de tablero ("Damas", "Ludo", etc.); juegos de recorridos ("El juego de la oca", etc,); juegos de memoria y reconocimiento visual ("Memotest", "Lince"); juegos de construcción ("Rasti", "Bloquis", Maderas para armar circuitos, rompecabezas…); y juegos que exigían el desarrollo de estrategias anticipatorias de los movimientos del otro o de las consecuencias de las propias jugadas (ej: "El preso", "Quién es quién", "Rompehielos", "Batalla naval"). Se incluyeron también "Equipos de letras", y varios juegos que estimulaban el uso de la lectoescritura o el cálculo para su resolución (dominó dibujo-palabra; encastres con letras o números, etc.). Más adelante, se agregaron también libros de cuentos y materiales para dibujar o escribir.

El sentido de la actividad fue inicialmente acordado entre el equipo de la Asociación civil y los directivos de las escuelas. La propuesta de incluir talleres de juego respondió al intento de favorecer situaciones de conflicto sociocognitivo (Lerner, 1996); de aprendizaje en la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978/2000; Baquero, 1996); y procesos de participación guiada y apropiación participativa (Rogoff, 1997). Se buscaba además proponer a los niños y niñas, muchos de los cuales no habían asistido al jardín de infantes, la posibilidad de interactuar con materiales vinculados a la lectoescritura y el cálculo en una situación placentera y que los convocara como sujetos activos, bajo el supuesto de que ello favorecería el aprendizaje de esos contenidos. Se esperaba también propiciar en los niños/as la construcción de aprendizajes ligados al "oficio de alumno" (Perrenoud, op. cit.) tales como esperar turnos, sostener la atención sobre una misma actividad

por un tiempo prolongado, cooperar con otros, etc.

Por otra parte, se buscaba que la participación en talleres de juego permitiera a los docentes pasar de una mirada de déficit sobre sus alumnos, centrada en expectativas de logro, a otra centrada en los procesos de aprendizaje y la potencialidad de los niños/as. También que pudieran incorporar estrategias vinculadas al juego en sus prácticas cotidianas de enseñanza.

La división del trabajo entre niños/as, talleristas y docentes y la regulación colectiva de la práctica; fueron co-construidos a través del tiempo con la participación activa de los diferentes sujetos. Así, la participación situada en los talleres permitió visibilizar, revisar y en ocasiones redefinir algunos aspectos naturalizados de la cotidianeidad escolar. Por ejemplo: la distribución del mobiliario y de los sujetos en el espacio físico del aula (¿filas, grupos, organización colectiva en función de la tarea?), el papel del docente (¿jugar con los niños/as o irse a hacer otras cosas durante la "hora especial"?) y la caracterización de algunos niños/as como "con problemas" (¡jugando cuenta y escribe y "en el cuaderno no hace nada"[v]!).

El sentido de la actividad, también fue producto de la negociación cotidiana entre los sujetos, modificándose en cada escuela y resignificando los acuerdos iniciales entre la asociación civil y los directivos. Mientras que para los niños/as los talleres se erigieron en espacios vinculados al disfrute del juego genuino (es decir: autotélico) y para los talleristas eran un dispositivo valioso para promover su aprendizaje en tanto que sujetos activos; para algunos docentes fueron un espacio en el que "enseñar de otra manera"[vi] o incluso enriquecer como enseñantes el juego de sus alumnos/as. Para otros continuaron siendo una "hora especial" en la que se iban del aula o se dedicaban a otras tareas.

El análisis de estos aspectos da cuenta de los diferentes procesos de negociación de lógicas que definen la viabilidad de propuestas transformadoras al interior del dispositivo escolar. Más allá de los necesarios acuerdos formales, son los procesos de participación de los propios sujetos protagonistas de la práctica (en este caso: talleristas, docentes y niños/as) los que determinan en gran medida la consecución de los objetivos que este tipo de experiencias se proponen.

En ambas escuelas, se observó que, una vez terminado el proyecto y retirados los talleres, el juego permaneció en la "continuidad relativa" (Rockwell, 2010) de la cotidianeidad escolar. Algunos docentes incorporaron los juegos a sus prácticas de enseñanza cotidianas, enriqueciendo las experiencias de aprendizaje escolar de sus alumnos/as. Algunos niños solicitaban y utilizaban los juegos durante los recreos, gestionando de manera autónoma un momento de aprendizaje colaborativo. Proponer estos u otros juegos a los niños/as fue incorporado como recurso para los días de lluvia (en que muchos faltaban a la escuela) o cuando faltaban profesores especiales; ligándose aquí el uso del juego a las estrategias de control disciplinar, pero a la vez (paradójicamente) manteniendo su potencial como juego genuino y promotor de aprendizaje. Así, podríamos definir al juego como un "objeto fugitivo" (Engeström, 2008), en la medida en que adquirió significados no previstos, trascendiendo las fronteras del taller y abriendo nuevas oportunidades de aprendizaje a los sujetos.

Jugar en la escuela: ¿para qué?

Desde la perspectiva Piagetiana (Piaget, op. cit.), el juego es una de las actividades mediante las cuales los niños construyen sus estrategias cognoscitivas, en interacción con los objetos y con su entorno social. Las etapas del juego que caracteriza este autor, dan cuenta de la evolución del niño desde un pensamiento "egocéntrico" hacia la posibilidad de co-operar con otros (Piaget, 1995).

Vigotsky (1933) plantea que el juego constituye una "situación imaginaria" que crea zona de desarrollo próximo y cumple un rol transicional en el desarrollo del niño/a. Le permite avanzar en la construcción de una realidad basada en situaciones sociales más que en objetos o situaciones perceptibles. Los juegos tradicionalmente llamados "de reglas" conllevan, para este autor, situaciones imaginarias implícitas.

Ambos autores coinciden en señalar que el juego en interacción con pares promueve en los niños/as el desarrollo de la capacidad de convivencia social en base a reglas co-construidas colectivamente. En el mismo sentido, Elkonin (1980) señala que el juego con pares es más fecundo en la promoción del desarrollo psicológico que el juego solitario. Explica que el juego colectivo cuenta "…con posibilidades inagotables para reconstituir las relaciones y vínculos que entablan las personas en la vida real" (p. 261).

Sin embargo, al introducirse el juego en la escuela muchas veces ve mermado su potencial como generador de aprendizaje y desarrollo. Ello responde a que generalmente es utilizado con fines didácticos, orientados por "expectativas de logro" vinculadas al trabajo escolar. En estos casos, el juego pierde su carácter autotélico (Aizencang, 2005; Pavía, 2006; Sarlé, 2006 y 2008) y se transforma en "actividades con disfraz lúdico" (Aizencang, op. cit: 150). Aizencang (op. cit.) señala que dichas actividades han de ser valoradas como intentos de incluir el juego en las escuelas, aún si pierden en parte su potencial para promover aprendizaje y desarrollo. Señala, sin embargo, que la posibilidad de enriquecer el juego a través de la enseñanza sería más eficaz para promover aprendizaje y desarrollo en los niños/as.

Al analizar los talleres de juego, la finalidad con que se introdujo el juego en las aulas, vinculada al sentido de la actividad colectivamente construido; fue caracterizada como un aspecto crucial para determinar su posible impacto en el aprendizaje y la inclusión educativa. Se observó que en las aulas donde las docentes participaron del taller y construyeron una valoración positiva del juego genuino como promotor de aprendizaje; hubo mejores logros en el rendimiento de los alumnos/as y en las capacidades docentes para alojar la diversidad, observar las potencialidades de sus alumnos/as y ponderar los procesos de aprendizaje por sobre los "logros esperados".

Tramar el aprendizaje: jugando en la escuela

Cazden (2010) señala que la inclusión educativa, particularmente con niños/as cuyas culturas familiares difieren de la cultura escolar, está ligada a la posibilidad de entramar los conocimientos extra-escolares de los niños/as con aquellos que la escuela se propone promover. Este aspecto, ligado a la posibilidad de capitalizar los saberes previos (Lerner, op. cit.) y los fondos de conocimiento extraescolares (Moll y Greenberg, 1993) construidos por los niños/as, es fundamental para generar mejores oportunidades de aprendizaje escolar.

En los talleres de juego se observó el entramado de conocimientos del tipo nuevo – conocido (por ejemplo cuando los niños jugaban con

materiales ya conocidos por ellos a nuevos juegos); individual – social (por ejemplo cuando diferentes niños resolvían colaborativamente una tarea) y científico – cotidiano (por ejemplo cuando los niños debían aprender los nombres científicos de las partes del cuerpo para jugar el juego de "la operación"). También se observó en los docentes la posibilidad de "tomar el hilo de la práctica" (Cole, 1999) propuesta en los talleres, para entramarlo con la oferta de actividades en el aula cotidiana (por ejemplo, maestras que armaron "el juego del supermercado", "loterías de animales", "crucigramas", etc. como propuestas pedagógicas "con tono lúdico").

Los talleres funcionaron también como espacios de exploración de contenidos vinculados a la lecto-escritura y el cálculo (letras, números, construcción de palabras o frases, comprensión de textos leídos, sumas, restas…); permitiendo a los niños/as su aprendizaje contextualizado y ligado a una actividad propositiva diferente del "trabajo escolar".

Así, los talleres parecen haber constituido un espacio propicio para el "intercambio de fondos de conocimiento" escolares y extraescolares (Moll y Greenberg, op. cit.), ofreciendo dentro de la propia escuela un sistema de actividad más cercano a la comunidad de aprendices (Rogoff, 1994) propia de los aprendizajes extraescolares que al tradicional "aislamiento" que proponen las prácticas escolares tradicionales.

A modo de conclusión: jugar a incluir-nos

El análisis de la experiencia de los talleres de juego en el aula pareciera indicar que, aún si "algunas de las condiciones propias que distinguen a la actividad lúdica entran en cierta tensión a la hora de pensar la inclusión del juego en situaciones de enseñanza y de aprendizaje escolar" (Aizencang, 2005: 27), este tipo de propuestas resultan beneficiosas para promover la inclusión educativa real. La utilización de la actividad como unidad de análisis (Engeström et. al., op. cit.) resulta fecunda para atender a la complejidad de los fenómenos en estudio, y brinda la oportunidad de apreciar los diferentes factores que hacen a la construcción de aprendizajes situados en contextos específicos, tales como la escuela.

El trabajo realizado nos permite distinguir algunos aspectos de interés para el diseño de intervenciones pedagógicas o psicoeducativas que se propongan mejorar las condiciones de alojamiento de la diversidad e inclusión educativa en las prácticas escolares:

-La potencialidad del juego genuino (que es, por definición, autotélico), y del lugar de la enseñanza como enriquecedora del juego, para promover el aprendizaje y la inclusión educativa de los niños y niñas.

-La potencialidad de los espacios de juego para hacer visibles los procesos de aprendizaje de los niños/as, permitiendo a los docentes correrse de la tradicional mirada de déficit.

-La pertinencia de visibilizar e incluir las voces de los diferentes sujetos implicados en la práctica en la negociación del sentido de la actividad; para que esta sea viable y se aproxime a la consecución de los objetivos propuestos (con los acuerdos formales no basta).

-La necesidad de atender a las reglas propias del contexto "huésped" (en este caso, la escuela) y de entramar en ellas el dispositivo propuesto, asumiendo las contradicciones como motores para la negociación de lógicas.

-La necesidad de avanzar hacia la construcción de colectivos o comunidades de aprendizaje (Rogoff, 1994), centrados en la resolución participativa de tareas que sean convocantes para sus diferentes integrantes (tanto niños/as como adultos). Incluir supone incluir-nos: no basta con pensar en "incluir a los niños/as con dificultades"… ¡el aprendizaje se construye en un colectivo donde los diversos sujetos participamos!

-La importancia de garantizar un estatus de "sujeto activo" a todas las personas implicadas en la actividad; como condición para generar procesos de participación guiada y apropiación participativa.

-La potencialidad del juego para abrir espacios inesperados de interacción y de aprendizaje al interior del dispositivo escolar.

-La pertinencia de diseñar las prácticas e intervenciones como procesos que se construyen con otros; y no como acciones puntuales.

Estos son tiempos en que la inclusión educativa es objeto de atención y discusión tanto en los ámbitos académicos como en los gubernamentales, y en los que a nivel internacional encontramos intentos de imponer modelos eficientistas que empobrecen las oportunidades de aprendizaje escolar (Nicolopolou, 2010; Tragetton, 2004). Consideramos que el intento de identificar los microprocesos a través de los cuales el juego, potente promotor de aprendizaje, se incluye en la cotidianeidad escolar; puede constituir un aporte para promover prácticas participativas y promotoras de aprendizaje en todos los sujetos que transitamos las escuelas. Particularmente, en los niños/as que viven en situación de pobreza y corren mayores riesgos de ser víctimas de exclusión.

[i] Fuente: DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa). Ver http://diniece.me.gov.ar

[ii] Fuente: Subsecretaría de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Ver: http://abc.gov.ar

[iii] Resolución 174/2012 sobre la regulación de las trayectorias escolares.

[iv] La Asociación civil El Arca. Ver: www.elarca.org.ar

[v] Según comentaron las talleristas entrevistadas, varias maestras comenzaron a ver logros de aprendizaje en los niños identificados como "con problemas" a través del juego compartido con ellos.

[vi] Según expresó una docente al realizarle una encuesta de evaluación del taller.

Bibliografia

Aizencang, N. y Bendersky, B. (2009). Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan. En: N. E. Elichiry (comp.) Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional (pp. 57-74). Buenos Aires: JVE.

Aizencang, N. (2005). Jugar, aprender y enseñar. Buenos Aires: Manantial.

Baquero, R. (1996). Vygotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.

Baquero, R. (2001). La Educabilidad bajo sospecha. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario. Anio IV, Nro. 9, (pp. 71-85). Rosario.

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 (pp. 61-80). Buenos Aires: Manantial.
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)
Elichiry, N. E. (1991). Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
Elichiry, N. E. (2004). Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos. En: N. E. Elichiry (comp.) Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional (pp. 15-26). Buenos Aires: Manantial.
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 (pp. 15-24). Op. cit.
Elkonin, D. B. (1980). Psicología del juego. Madrid: A. Machado Libros. (Original en ruso: 1977).
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.
Engeström, Y. (2008) The future of activity theory: a rough draft. Conferencia presentada en el Congreso ISCAR (International Society for Cultural and Activity Research). San Diego. 8 al 13 de septiembre de 2008.
Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Castorina, A. et al. Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidos.
Moll, L. C. y Greenberg, J. B. (1993). Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza. En: L. C. Moll (comp.) Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica a la educación (pp. 371-402). Buenos Aires: Aique. (Original en inglés: 1990)
Nicolopolou, A. y Cole, M. (1993). Generation and transmission of shared knowledge in the culture of collaborative learning: The fifth dimension, its play-world and its institutional contexts. En: E. A. Forman, N. Minick y C. A. Stone. (Eds.) Contexts for Learning. Sociocultural dynamics in children's development (pp. 283-314). New York: Oxford University Press.
Nicolopolou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. En: Revista Human Development. 2010. 53: 1-4. Disponible en: www.karger.com/hde
Pavía, V. (2006). El juego que aquí interesa. En: V. Pavía (coord.) Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador. (pp. 37-54). Buenos Aires: Noveduc.
Perrenoud, P. (1999). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata.
Piaget, J. (1977). El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella. (Original en francés: 1932)
Piaget, J. (1995). Comentarios sobre las observaciones críticas de Vigotsky. En: Lev S. Vigotsky, Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. Fausto.
Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En: Nora E. Elichiry (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate (op. cit). (pp. 25 a 40).
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.
Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas (pp. 120-128). Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
Salomon, G. (2001) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu. (Original en inglés: 1993).
Sarlé, P. (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.
Sarlé, P. (2008). Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires: Noveduc.
Teriggi, F. (2009). El fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En: Revista Iberoamericana de Educación. Nº 50 (2009) pp. 23-39.
Trageton, A. (2004) Playful computer writing Grade 1 – 3 (6 – 9 years). Writing to read (1999 – 2002) (2002 – 2005…). 23. ICCP World Play Conference. 15 – 17 de septiembre de 2004. Cracovia. Polonia.
Vigotsky, L. S. (1933). Play and its role in the mental development of the child. Voprosy Psicologii, 1996, Nº 6. Traducción al inglés de Catherine Mulholland. Disponible en: http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm
Vigotsky, L. S. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo. (Traducción de la versión en inglés publicada en 1978)

EVALUACIÓN DE RAZONAMIENTOS CONDICIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Attorresi, Horacio Félix - Nicolai, Lidia Inés

Universidad de Buenos Aires - Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo presentar un estudio acerca del desempeño de alumnos universitarios de diferentes carreras con respecto a la evaluación de razonamientos condicionales y sus posibles interacciones. Se utilizó el diseño experimental de Byrne (1989). Los reactivos se caracterizaron por el Tipo de Argumento (Modus Ponens (MP), Modus Tollens (MT), Afirmación del Consecuente (AC) y Negación del Antecedente (NA)) y por tres contenidos diferentes que fueron presentados en tres Formatos: Simple, Alternativo y Adicional. Participaron estudiantes de las carreras de Psicología, Ingeniería, Física y Medicina. Se concluyó que existen diferencias significativas en el reconocimiento de la validez del AC y NA aunque no existen para MP y MT. En AC y NA se destacan los estudiantes de Ingeniería sobre los demás. Para las inferencias AC y NA se registró interacción entre la Carrera y el Formato pero no se registró interacción para MP y MT.

Palabras Clave
razonamiento, condicional, carrera, interaccion.

Abstract

ASSESSMENT OF CONDITIONAL REASONING IN UNIVERSITY STUDENTS

This study aims to analyze the performance of students in different university courses on the basis of the assessment of conditional reasoning and their possible interactions.

Byrne's experimental design (1989) was used for this purpose. The reactives involve the following Argument Types: Modus Ponens (MP), Modus Tollens (MT), Consequent Affirmation (CA) and Antecedent Negation (AN), as well as three different types of content presented in three Formats: Simple, Alternative and Additional. This study comprises students of Psychology, Engineering, Physics and Medicine. Findings show that there are significant differences in the recognition of the validity of CA and AN, unlike that of MP and MT. It is worth noting that students of Engineering stood out in relation to CA and AN. Unlike MP and MT, it can be concluded that there is an interaction between Course and Format for CA and AN inferences.

Key Words
reasoning conditional course interaction.

Este trabajo tiene por objetivo presentar un estudio acerca del desempeno de estudiantes universitarios de diferentes carreras con respecto a la evaluación de argumentos condicionales con diferente formato y la interacción entre este formato y la carrera.

Diversos autores han encarado el estudio de los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Ferguson & Madeley, 2002; Vélez van Meerbeke & Roa González, 2005). Dentro de los factores intelectuales se incluye el razonamiento lógico (Nicolai & Attorresi, 2008). En carreras científicas el alumno deberá aprehender el método hipotético-deductivo y para ello es una condición necesaria poder razonar en forma lógica. Y, dentro del razonamiento lógico, se destaca el razonamiento condicional que se refiere situaciones o fenómenos relacionados en forma causal (Markovits & Barrouillet, 2002). Los cuatro argumentos condicionales básicos son: Modus Ponens (MP), Modus Tollens (MT), Afirmación del Consecuente (AC) y Negación del Antecedente (NA). Las dos primeras son inferencias lógicamente válidas y las dos últimas son inválidas. En el habla cotidiana a veces se hacen inferencias AC y NA como si fueron válidas. Dos de las razones para explicar este uso estarían en que las personas toman las expresiones condicionales simples como bicondicionales o que consideran la información brindada por enunciados implícitos (basados en sus experiencias y conocimientos previos) además de los suministrados por las dos premisas de los argumentos AC y NA. Las consideraciones de tipo semántico fuertemente inciden en el uso de argumentos condicionales en lenguaje natural (García Madruga, Gutiérrez, Carriedo, Moreno & Johnson-Laird, 2002) y dan lugar muchas veces a inferencias lógicamente incorrectas.

En anos recientes, estudios realizados acerca del rendimiento de estudiantes universitarios de primero y segundo ano de Buenos Aires en razonamiento condicional han determinado dificultades para determinar cuándo la respuesta a un argumento es correcta o no (Attorresi, Nicolai & Kiel, 2001; Attorresi, Kiel, & Nicolai, 2002; Attorresi, Nicolai, Kiel & Pano, 2003; Attorresi & Nicolai, 2005).

Los reactivos usados en este estudio se caracterizan por el Tipo de Argumento (MP, MT, AC y NA), Formato (Simple, Alternativo y Adicional, según la terminología usada por Byrne (1989)) y el Contenido (se emplearon tres diferentes). Los Simples son los cuatro argumentos condicionales básicos. Se confeccionaron para cada Argumento tres reactivos de Contenidos diferentes con la consigna de optar por una de tres conclusiones posibles: la primera es una sentencia categórica afirmativa; la segunda, una categórica negativa y la tercera, una tautología de sentencias modales.

Un ejemplo de argumento AC de Formato Simple es el siguiente:

Si Carolina tiene ganas de comer pastas entonces cocinará fideos con

salsa de tomate.

Cocinará fideos con salsa de tomate.

Entonces se concluye que:

(a) Carolina tiene ganas de comer pastas.

(b) Carolina no tiene ganas de comer pastas.

(c) Puede ser que Carolina tenga ganas o no tenga ganas de comer pastas.

Tanto el Formato Alternativo como el Adicional presentan una ampliación de los argumentos condicionales básicos al incluir una segunda premisa condicional de la forma si r entonces q, en la que q es el mismo consecuente de la primera premisa condicional.

Un aspecto que se debe considerar es la naturaleza sintáctica de r, pues el hecho al que se refiere r puede ser entendido al menos de dos maneras posibles:

1)como otra causa posible para q, es decir hay causas múltiples para q. Los argumentos que contienen causas múltiples fueron denominados por Byrne (1989) Alternativos.

Un ejemplo es el siguiente:

Si Carolina tiene ganas de comer pastas entonces cocinará fideos con salsa de

tomate.

Si Carolina tiene invitados a cenar entonces cocinará fideos con salsa de tomate.

No cocinará fideos con salsa de tomate.

Entonces se concluye que:

(a)Carolina tiene ganas de comer pastas.

(b)Carolina no tiene ganas de comer pastas.

(c)Puede ser que Carolina tenga ganas o no tenga ganas de comer pastas.

2)como un hecho que debe "agregarse" a p para que se de q. En este caso, se puede decir que hay causas concurrentes para que ocurra q. Byrne (1989), los denominó Adicionales.

Un ejemplo es el siguiente:

Si Brenda aprueba los exámenes de julio entonces viajará a su pueblo a ver su familia.

Si Brenda tiene suficiente dinero entonces viajará a su pueblo a ver a su familia.

Brenda aprueba los exámenes de julio.

Entonces se concluye que:

(a) Viajará a su pueblo a ver a su familia.

(b) No viajará a su pueblo a ver a su familia.

(c) Puede ser que viaje o que no viaje a su pueblo a ver a su familia.

Byrne (1989) verificó que los Argumentos Alternativos, hacen aumentar la posibilidad por parte del respondiente de aceptar como falacia a las inferencias AC y NA, mientras para que Argumentos Adicionales disminuye la posibilidad de aceptar como válidas las inferencias MP y MT. Byrne estudió la interacción entre el Tipo (MP, MT, AC y NA) y Formato (Simple, Alternativo, Adicional) de los argumentos.

Las hipótesis que nos proponemos someter a prueba son:

I)Para el Formato Simple no existen diferencias significativas en el reconocimiento de la validez del MP para las diversas carreras. Se propuso esta hipótesis por considerar la simpleza del argumento MP, básico del razonamiento humano.

II)Sí existen diferencias significativas en el reconocimiento de la validez para MT, AC y NA de Formato Simple.

Esta hipótesis es razonable de formular dada la diferencia de recorrido en la formación de los participantes en relación con materias formales (matemáticas, lógica) y en los diferentes niveles de exigencia de sus estudios.

III) Para MP no hay interacción entre Formato y Carrera. Esto es razonable de ser propuesto dado la simplicidad de este argumento.

IV) Para MT, AC y NA hay interacción ente Carrera y Formato porque estos argumentos presentan una mayor dificultad que puede podría ser zanjada por aquellos que tengan mejor formación lógica.

Método

Participantes

En este estudio se consideran cuatro poblaciones de estudiantes universitarios: estudiantes de primer año de Ciencias Naturales, de Ingeniería y de Medicina y carreras anexas y estudiantes de segundo año de Psicología. Las muestras se obtuvieron en forma no aleatoria por accesibilidad y estuvieron formadas por: 155 estudiantes de Psicología, 68 de Ciencias Naturales, 62 de Ingeniería, 68 de Medicina y carreras afines y 155 de Psicología. En todos los casos los estudiantes universitarios seleccionados eran cursantes de materias obligatorias por lo que se estima puede considerarse que las muestras tienen la suficiente variabilidad como para poder ser utilizarlas en este estudio al no presentar ningún sesgo específico.

Procedimiento

Cada una de las muestras fue dividida en tres grupos. Cada grupo recibió un Formato diferente conteniendo doce reactivos: los cuatro Tipos de Argumentos con los tres Contenidos diferentes. El orden de presentación de los doce reactivos fue aleatorizado. El grupo del Formato Simple tuvo 118 participantes (59 de Psicología, 17 de

Ingeniería, 20 de Ciencias Naturales y 22 de Medicina y carreras afines), el del Formato Alternativo 105 en total (49 de Psicología, 17 de Ingeniería, 21 de Ciencias Naturales y 18 de Medicina y carreras afines) y el de Formato Adicional 131 en total (47 de Psicología, 28 de Ingeniería, 27 de Ciencias naturales y 29 de Medicina y carreras afines).

Como es habitual, se asignó un punto a cada respuesta correcta y cero a las incorrectas de tal manera que los puntajes obtenidos por los participantes, para cada Tipo de Argumento, variaron entre cero (ninguna respuesta correcta) y 3 (todas las respuestas correctas). Se realizaron análisis de la varianza de dos vías los dos Formatos: Simple, Alternativo y Adicional. Los factores considerados fueron la carrera de los participantes y el formato y la variable dependiente el puntaje obtenido para cada uno de los cuatro Argumentos Condicionales (medido de cero a tres).

Análisis Estadístico

Se realizó pruebas ANOVA de dos vías empleando el programa Statistix 8.0. Se trabajó con un nivel de significación del 5%.

Resultados y discusión

El análisis de la varianza para Argumentos Simples reveló que no existen diferencias significativas entre muestras para MP ($p=.876$) y MT ($p=.366$). Sí, se existen diferencias significativas entre grupos para AC ($p<.001$) y NA ($p=.009$). Con estos resultados se verifica la Hipótesis I y no la II en lo que atane al MT, dado que se esperaba encontrar diferencias de desempeno ante este Argumento que, si bien simple, conlleva la dificultad del razonamiento ante las negaciones.

Se verifica la Hipótesis II en lo que respecta a AC y NA. En ambos casos se destacan los estudiantes de Ingeniería por sobre los demás. AC y NA tienen, en general, mayor dificultad intrínseca que MP y MT, por la posible interpretación del condicional como bicondicional. Es útil observar que los estudiantes de Ingeniería ya habían cursado Matemáticas y Física, los de Medicina y Ciencias Naturales estaban iniciando la cursada de dichas materias y los de Psicología no tenían ninguna de esas asignaturas.

Para AC Simple el análisis de Bonferroni revela que se diferencias dos grupos: por un lado Ingeniería y por otro las otras tres carreras siendo la media de Ingeniería ara AC significativamente superior a la de las otras tres muestras. Para NA Simple el análisis de Bonferroni revela que la muestra de Ingeniería tiene una media significativamente superior a Psicología (menor media), quedando como un grupo intermedio las muestras de Medicina y de Física.

Cabe hacer un comentario final acerca de la formación matemática de los estudiantes evaluados teniendo en consideración que la matemática, más allá de que puede ser útil como instrumento, contribuye al desarrollo de la formación lógica (Aguilar, Navarro, López & Alcalde, 2002). De las muestras consideradas en este estudio, los que tenían mayor formación matemática previa eran los estudiantes de Ingeniería, que superaron en rendimiento a los de las otras muestras.

Cuando se estudió la posible interacción entre Formato y Carrera, el análisis de la los resultados de un ANOVA de dos vías (Ver Apéndice) señalan que, para MP existen diferencias entre formatos ($p<.001$), mientras que no existe interacción Carrera-Formato ($p>.05$). De manera análoga, para MT existen diferencias significativas entre formatos y no hay interacción Carrera-Formato ($p>.05$).

Para AC y para NA existen diferencias significativas entre formatos ($p<.001$ en ambos casos) y se verifica interacción Carrera-Formato ($p<.01$ para AC y $p<.05$ para AC).

El rendimiento en razonamiento condicional de los estudiantes universitarios depende del formato de las inferencias condicionales presentadas de mayor dificultad lógica, como son las AC y NA. Con este resultado se verifica parcialmente la hipótesis IV, dado que se esperaba también este resultado para MT pero no pudo verificarse. La hipótesis I se verificó ya que para MP no se halla interacción entre la Carrera del estudiante y el Formato.

El diseño de Byrne que se utilizó en este estudio tiene la importancia de acercar el razonamiento condicional clásico a su uso en el discurso ordinario. En el razonamiento condicional del lenguaje cotidiano no considera sólo una alternativa sino más de una (premisas redundantes) en general, sean estas explícitas o implícitas. O sea que con la inclusión de una segunda premisa condicional, este diseño se estaría aproximando a lo que se usa en el lenguaje cotidiano.

En estudios futuros sería interesante ver la incidencia sobre la calidad del razonamiento ante la inclusión de una segunda premisa redundante. Sería una manera de ir aproximando el estudio de laboratorio al lenguaje oral o escrito en la vida diaria.

Apéndice

Resultados del ANOVA de dos vías – Programa Statistix 8.0

Analysis of Variance Table for MP

Source	DF	SS	MS	F	P
Carrera	3	0.963	0.3211	0.46	0.7133
Formato	2	189.462	94.7312	134.48	0.0005
Carrera*Formato	6	3.315	0.5525	0.78	0.5827
Error	341	240.213	0.7044		
Total	352				

Note: SS are marginal (type III) sums of squares

Grand Mean 2.0705 CV 40.54

Analysis of Variance Table for MT

Source	DF	SS	MS	F	P
Carrera	3	0.604	0.2014	0.21	0.8881
Formato	2	102.372	51.1858	53.89	0.0000
Carrera*Formato	6	4.348	0.7247	0.76	0.5995

Error 341 323.866 0.9498

Total 352

Note: SS are marginal (type III) sums of squares

Grand Mean 1.6374 CV 59.52

Analysis of Variance Table for AC

Source	DF	SS	MS	F	P
Carrera	3	4.706	1.5688	1.48	0.2187
Formato	2	96.943	48.4713	45.85	0.0000
Carrera*Formato	6	21.478	3.5796	3.39	0.0029
Error	341	360.531	1.0573		
Total	352				

Note: SS are marginal (type III) sums of squares

Grand Mean 1.4919 CV 68.92

Analysis of Variance Table for NA

Source	DF	SS	MS	F	P
Carrera	3	3.855	1.2850	1.36	0.2535
Formato	2	88.881	44.4406	47.19	0.0000
Carrera* Formato	6	13.177	2.1962	2.33	0.0320
Error	341	321.138	0.9418		
Total	352				

Note: SS are marginal (type III) sums of squares

Grand Mean 1.3384 CV 72.51

Bibliografia

Aguilar, M., Navarro, J., López, J. & Alcalde, C. (2002). Pensamiento formal y resolución de problemas matemáticos. Psicothema, 14, 2, 382-386.

Attorresi, H., Nicolai, L. & Kiel, L. (2001). Estudio del grado de dificultad en el reconocimiento de falacias condicionales. IX Anuario de Investigaciones, 233-239.

Attorresi, H., Kiel, L. & Nicolai, L. (2002). Acerca de las modalidades de justificación de argumentos condicionales cotidianos. X Anuario de Investigaciones, 335-346.

Attorresi, H., Nicolai, L., Kiel, L. & Pano, C. (2003). Incidencia de la formación educativa en los modos de aceptación de falacias condicionales abstractas. XI Anuario de Investigaciones, 293-303.

Attorresi, H. & Nicolai, L. (2005). Reconocimiento de la Abstracción en las Justificaciones Erróneas de Argumentos Condicionales en Sujetos con Diferentes Formaciones Educativas Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines. Volumen 2, Ns 1. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, 51-57.

Ferguson, E., James, D. & Madeley, L. (2002). Factors associated with success in medical school: sistematic review of the literatura. BMJ, 324, 952-957.

García Madruga, J. A., Gutiérrez, F., Carriedo, N., Moreno, S. & Johnson-Laird, P. N. (2002). Mental Models in Deductive Reasoning, The Spanish Journal of Psychology, 5, 2, 125-140.

Markovits, H. & Barrouillet, P. (2002). The Development of Conditional Reasoning: A Mental Model Account. Development Review, 22, 5-36.

Nicolai, L. & Attorresi, H. (2008). Asociación entre desempeno en razonamiento condicional y rendimiento académico. XV Anuario de Investigaciones, 43-48.

Vélez van Meerbeke, A. & Roa González, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. Educación Médica, 8 (2), 74-82.

REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA: CONTEXTOS E DIMENSÕES

Azevedo, Cleomar

Centro Universitário Fieo-UNIFIEO/BRASIL

Resumen

A reflexão é o objetivo deste trabalho que procura contribuir com educadores, na construção de uma consciência que contemple as dimensões do humano, pois toda intervenção educativa mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura.Esta relação com o contexto sócio-cultural envolve um vínculo com a realidade, construído através da: dimensão pessoal, social e institucional.Isto implica em provocar a sua conduta, transmitindo mensagens e significados que suscitem modificações na comunicação expressiva e convivência grupal.Em todas as etapas evolutivas da criança observa-se, no ato de criar e de expressar idéias, sentimentos, emoções, a integração de suas habilidades via cognição, afeto e ação.Conviver num ambiente lúdico-criativo e respeitar o seu sentir, seu intuir, seu imaginar, seu pensar e seu reagir, a fim de melhor compreendê-las, já que toda criança é um ser enigmático justamente em razão de sua pureza e autenticidade é importante.A tendência dos adultos é a de procurar nos comportamentos infantis algo que corresponda às suas indagações e perplexidades condicionadas por suas experiências pessoais e preconceitos sociais.Pensar e analisar a educação de crianças pequenas em contextos institucionais exige uma análise sobre a criança, levantando-se as dimensões de sua constituição, reconhecendo, a infância como um tempo de direitos.

Palabras Clave
institucionais, infância, educação, representações.

Abstract

REPRESENTATION OF CHILDREN: CONTEXTS AND DIMENSIONS

Reflection is the objective of this work that seeks to bring educators, building an awareness that addresses the human dimensions, for all educational intervention itself keeps a contradictory movement and dynamic between individual and cultura. This relationship with the socio-culture involves a link with reality, constructed by: the personal dimension, social and institutional. This implies cause his conduct, conveying messages and meanings that give rise to significant changes in communication and interaction group. In all evolutionary stages of the child is observed in the act of creating and expressing ideas, feelings, emotions, the integration of their skills through cognition, affection and action. Live together creative novelty in an environment and respect your feeling, your intuition, your guess, your thinking and your response, order to better understand them, since every child is a puzzling precisely because of its purity and authenticity is important. The tendency of adults is to look for in child behavior something that matches your questions and concerns conditioned by their experiences personal prejudices and social. Think and analyze the education of young children in institutional settings requires an analysis of the child, raising the dimensions of its constitution, recognizing childhood as a time of rights.

Key Words
institutional, childhood, education, representations

Introdução

As experiências na infância deixam profundas marcas em nossa vida, mesmo sem sabermos disso, o universo infantil está presente em cada um de nós, nas falas e nos costumes.O que vivemos fazem parte de nossa história pessoal e social, tudo fica guardado: os “bons momentos e os maus momentos”, estes estando escondidos ou não em nossa memória, trazem consigo lembranças dos brinquedos e das brincadeiras que fizeram parte desta historia de vida.

Nem mesmo as lições diárias que a vida nos ensina e que desmentem muitas de nossas certezas, nos fazem compreender que a realidade é dinâmica e ainda sabemos pouco sobre as crianças e suas culturas.É provável que elas saibam bem mais sobre nós adultos, sobre as instituições que ajudamos a construir, embora ainda não tenhamos parado para escutá-las, para compreender suas idéias acerca das nossas atitudes ou sobre o que elas pensam de nós, das escolas infantis, das creches e pré-escolas que o mundo adulto criou pensando nelas e em suas necessidades.

Resgatar a representação de infância que existe em nossa memória pode trazer alguns indicadores e alternativas de superação das propostas dominantes do mundo moderno.Nesta experiência podemos constatar que nossa concepção de infância atravessa nossas trajetórias de vida e profissão.Debater nossas experiências e culturas possibilita compreender como nosso espaço profissional é perpassado pelos espaços de vida, bem como construir práticas pedagógicas de enfrentamento das ideologias que nos moldaram como indivíduos e assim entender como as questões de classe, gênero e raça deixaram marcas sobre nossas formas de pensar e agir (Giroux, 1997, p. 40).

Temos igualmente percebido que nossas conceituações sobre infância estão submersas em visões de adultos que viveram suas infâncias em outros tempos e espaços, principalmente quando trabalhamos com a imaginação e a realidade de forma a superar os binarismos culturais.

Pensamos nas crianças enquanto alunas e alunos, geralmente em escolas ou espaços educativos formais, ou ainda nas crianças dentro de creches e pré-escolas.Pensamos em educação como algo institucionalizado e vivido em espaços escolares.Nem sempre nos dedicamos a pensar e pesquisar sobre outros espaços educativos como a televisão, os jogos de videogame, as salas da internet, os movimentos sociais, as ruas, as vilas e favelas com seus espaços

informais e clandestinos de educação, as academias, os shoppings, ou as danceterias.Pouco nos interessamos pelas crianças e suas culturas interagindo em outros espaços que nós adultos ainda desconhecemos, ou pelos quais temos passado sem refletir de forma mais profunda.

No Brasil temos um longo caminho a percorrer, no que se refere às pesquisas sobre as crianças, suas experiências e culturas. O campo da sociologia da infância tem nos ensinado que as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social. Mesmo assim, ainda necessitamos construir referenciais de análise que nos permitam conhecer estes atores sociais que nos colocam inúmeros desafios, seja na vida privada ou na vida pública.

É importante levantar quais as representações que construímos sobre a infância e as implicações desta na construção de propostas de aprendizagem voltadas á infância.A Psicologia Educacional vem buscando fundamentação teórica e alternativas em sua pratica, que possa contribuir com uma reflexão que envolva os diferentes espaços educativos, voltados á infância.

Historia da Infância: um sujeito em construção

A história das mentalidades é sempre, quer o admita ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado, com a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio dos dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início.

No ponto em que estamos hoje, as relações entre os séculos XVII, XVIII, XIX e XX não estão esgotadas, mas os progressos reais só serão obtidos com uma obstinação determinada. Por outro lado, a decifração dos séculos e dos milênios, que precederam o nosso século, nos trouxe uma nova dimensão, é a partir daí que podemos pensar os progressos decisivos.

As "idades da vida" ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média.Os autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbais: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade, cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida. Desde então, adotamos algumas dessas palavras para designar noções abstratas como puerilidade ou senilidade, mas estes sentidos não estavam contidos nas primeiras acepções.De fato, tratava-se originalmente de uma terminologia erudita, que com o tempo se tornou familiar. As "idades", "idades da vida", ou "idades do homem" correspondiam no espírito de nossos ancestrais a noções positivas, tão conhecidas, tão repetidas e tão usuais, que passaram do domínio da ciência ao da experiência comum. Hoje em dia não temos mais idéia da importância da noção de idade nas antigas representações de mundo. A idade do homem era uma categoria científica da mesma ordem que o peso ou a velocidade o são para os nossos contemporâneos.

A criança muito pequenina, demasiada frágil ainda para se misturar à vida dos adultos, "não contava": essa expressão de Molière comprova a persistência no século XVII de uma mentalidade muito antiga. As palavras de Molière comprovam a permanência dessa atitude arcaica com relação à infância.Desde o século XIV, uma tendência do gosto procurava exprimir na arte, na iconografia e na religião a personalidade que se admitia existir nas crianças, e o sentido poético e familiar que se atribuía à sua particularidade.

Thomas More detém-se longamente nas imagens da primeira infância, do menino que é enviado à escola por sua mãe: "Quando o menino não se levantava a tempo, demorando-se na cama, e quando, já de pé, ele chorava porque estava atrasado, sabendo que lhe bateriam na escola, sua mãe lhe dizia que isso só aconteceria nos primeiros dias, e que ele teria tempo de chegar na hora:" Vai, bom filho, juro-te que eu mesma já preveni teu mestre; toma teu pão com manteiga, pois não serás surrado ". E assim ela o enviava à escola, consolado o suficiente para não cair em prantos ante a idéia de deixa-la em casa. Mas ela não tocava no fundo da questão e a criança atrasada seria realmente surrada quando chegasse à escola *.

*Citado por Jarman, Landmarks in the History of Education, Londres, 1951.

A pesquisa sobre a história da infância brasileira, no século XX com o aparecimento do trabalho de Ariès (1978), no final dos anos 70, que leva em consideração os aspectos sociais, culturais e políticos que interferiam na nossa formação; a presença da população indígena e seus costumes; o longo período de escravidão e a opressão a que foi submetida expressiva parte da população brasileira; as migrações; o colonialismo e o imperialismo,apontam algumas condições que deixaram marcas no processo de socialização de adultos e crianças. Com Ariès ficou evidenciada a natureza histórica e social da criança.

Com Charlot (1977) que em suas reflexões discute a infância, questionando sua significação ideológica da idéia de infância, permitindo a compreensão de que "a visão de criança baseada numa suposta natureza infantil, e não na condição infantil, mascara a significação social da infância" (Kramer, 1982, p. 20). A dependência da criança perante o adulto é um fato social e não natural e o sentido dessa dependência varia de acordo com a classe social: as relações entre crianças e adultos são heterogêneas, e é diverso o valor dado às crianças. Tratar das populações infantis em abstrato, sem levar em conta condições de vida, é encobrir a significação social da infância.

Ao tomar esta atitude, despreza-se a desigualdade social real existente entre as populações, inclusive as infantis.Se Ariès, articulando infância, história e sociedade, fundamentou uma posição contrária à miniaturização da criança, Charlot favoreceu a crítica à naturalização da criança e consolidou a análise de caráter histórico, ideológico e cultural. Assim, contra a idéia de criança-ser-da-natureza, foi possível delinear uma visão das crianças a partir de suas condições concretas de existência.Porém, a aparente contradição entre a singularidade (focalizada por Ariès) e a totalidade (enfatizada então por Charlot) só seria enfrentada dez anos depois, ao encontrar, em Walter Benjamin, as pistas de uma antropologia filosófica capaz de compreender o ser humano e, portanto, a infância, na sua microdimensão, sem abdicar da totalidade.

No Brasil vários campos teóricos têm tido papel relevante na constituição da infância como categoria social.A sociologia trouxe uma reflexão que permitiu a crítica à ação reprodutora da escola, ampliou o questionamento quanto ao caráter ideológico do conceito

de infância presente na pedagogia, em especial na sociedade capitalista. Esse processo foi também marcado pela ruptura que se manifestou no âmbito da psicologia, seja a provocada pela psicanálise, seja a que foi gerada por uma psicologia fundamentada na história e na sociologia.Com estes novos conhecimentos operou-se um rompimento conceitual importante, a visão idealizada de infância, com a qual a educação estava envolvida. Assim, a releitura da psicanálise, por um lado, e o referencial sócio-histórico, por outro, tornaram possível compreender que o sujeito é constituído com o outro e no contexto, sendo ao mesmo tempo ativo e criativo neste processo.Enfim, permitiram entender como os signos da cultura - a linguagem - não só marcam, mas constituem a consciência e o inconsciente.

Esses dois campos dão grande contribuição para a concepção de infância historicamente situada; geram, em decorrência, inúmeras possibilidades férteis de investigação. Esboça-se, aos poucos, um campo teórico em que o conhecimento provisório, dinâmico, flexível, em processo de constituição, ocupa o lugar de certezas positiva e instrumentalmente formuladas. Um conhecimento que não apenas evolui, mas reevolui, que indaga o seu próprio processo de construção, e que foi delineando uma concepção de infância que não é só natureza biológica, etapa idealizada de desenvolvimento psicológico ou germe de uma ambígua sociedade futura.

A antropologia fornece também elementos importantes: enfatizando a dimensão da cultura, a necessidade de pesquisar a diversidade, de estranhar o familiar e de compreender o outro nos seus próprios termos, a antropologia muda radicalmente à reflexão sobre a educação e os estudos da infância em particular.Indagando-se sobre o que torna humano o ser humano, a antropologia traz a diversidade à ordem do dia e mostra como diversidade e pluralidade constituem a singularidade dos seres humanos, embora até hoje continuem sendo engendradas formas sutis ou explícitas de tentar eliminar as diferenças.

Diante dessa multiplicidade de áreas do conhecimento e diante da diversidade de linhas teóricas dentro de cada área, a infância é hoje um campo temático de natureza interdisciplinar, e essa visão se difunde cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisa e implementam políticas públicas. O campo não é uniforme nem unânime, felizmente. Além disso, a epistemologia das ciências humanas e sua análise crítica das relações entre saber e poder colocam em destaque a centralidade da linguagem para a compreensão da condição e da dimensão humanas. As teorias de Benjamin, Bakhtin e Vygotsky têm-se constituído em referências fundamentais para estudar a sociedade contemporânea e a infância nas suas várias facetas (ver Souza, 1994; Freitas, 1994; Kramer, 1993).

Diversos são os modos de ler e se apropriar das teorias; diversas são as portas de entrada, as abordagens, as posições, temas de interesse, estratégias. Aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico. Nesse contexto, muitos pesquisadores têm buscado conhecer a infância e as crianças com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objeto.

História, sociedade e cultura vão se delineando como categorias importantes para se reconceber a infância, e a própria infância passa a ocupar esse outro lugar em uma concepção de história que se vê e se quer crítica. Fica instaurada uma nova ruptura conceitual, no entendimento da infância, que tem nítidas repercussões para a prática de pesquisa. Nessa ruptura, a linguagem irá desempenhar papel central.

Especialmente Benjamin, porque, na sua obra, a criança, filhote do homem, ser em maturação, cidadão do futuro, esperança de uma humanidade que não tem mais esperança, é desalojada por uma criança parte da humanidade, fruto da sua tradição cultural, que é também capaz de recriá-la, refundá-la; criança que reconta e ressignifica uma história de barbárie, refazendo essa história a partir dos despojos de sua cultura, do lixo, dos detritos, trapos, farrapos, da ruína. E aqui, a arte, em geral, e o cinema e a literatura, em particular, ajudam a constituir esse outro modo de olhar a infância, revelando o seu próprio olhar e como ela pensa, sente e imagina o mundo e também a encontrar outra maneira de falar da infância e de ouvir as crianças.

A Representação de Infância como "tempo de direitos"

De maneira geral, a criança pequena traz consigo o impulso da descoberta, da curiosidade e do querer apreender as coisas. Ela mexe com os dedos, inventa vozes, esconde as mãos, descobre os pés, faz algo sumir e aparecer, transforma objetos, lugares, inventa coisas e, esse jeito de lidar com a realidade já tem aspectos de brincadeira. O ser humano brinca desde tenra idade. Para muitos estudiosos essas atitudes são uma forma da criança se descobrir e compreendendo o mundo que a cerca, (re) inventando-o e se encontrando nele. É muito difícil encontrar uma criança que não brinca.

Se dirigirmos nosso olhar para fora de nós, em direção aos outros, abrimo-nos para as relações, saindo do nosso mundo que muitas vezes construímos para não estar diante delas.Brincar, é estar em relação com algo diferente em nós e/ou fora de nós.Ninguém brinca de casinha de qualquer jeito: escolhe-se cada um dos personagens, dos lugares, dos objetos e a história. Em todo brinquedo existe um campo no tempo e no espaço para ele acontecer, que é diferente do tempo e espaço em vivemos normalmente.

Porém brincar não é algo fora da vida, é algo nela também. Nesses lugares habitam a alegria, a tristeza, a calma, a tensão e todos os sentimentos que envolvem cada um de nós.Seja na Psicopedagogia, na Psicologia, na Biologia, na Sociologia, na Arte, na Antropologia, na Música e em outras áreas do saber humano, muitos já estudaram o brincar na vida das pessoas, e todos esses estudos dão uma contribuição muito importante para compreendermos como é que acontecem as situações do brincar.

Cada área estuda e aponta para uma direção e, por isso, há diferentes modos de interpretar as brincadeiras. Cada uma dessas áreas elege alguns sentidos. A Psicopedagogia cuida dos significados que a brincadeira tem na aprendizagem da pessoa, e cada gesto e palavra observada trazem em si um tanto de elementos que dizem sobre quem está brincando. É como se o brincar de casinha refletisse a maneira como a criança enxerga o mundo e como ela gostaria que fosse. Assim ela repete e também reorganiza uma possível realidade. A Antropologia e Sociologia observam os conteúdos presentes numa brincadeira que mostram a organização de uma cultura. Ali estão

expostos os mitos, os ritos, as relações de autoridade, dentre outros muitos aspectos. Já na educação, as brincadeiras têm sido alvo de muitos estudos, principalmente como instrumentos pedagógicos. Em outros campos do saber humano, as brincadeiras também ocupam importantes lugares.

Estamos compreendendo o lúdico como um processo não só de prazer, mas também de tensão e desprazer, lembrando que a palavra lúdico vem de ludus, de origem latina, derivada de ludere, que segundo Huizinga (1993:41) tem o sentido de 'ilusão' e de 'simulação'. Além disso, ela significa aquela capacidade humana de dar outro sentido a uma situação, uma ação ou um objeto. Por exemplo: um cabo de vassoura pode ser muitas coisas; um cavalo, uma nave etc. Numa situação lúdica, alguém pode fazer uso de um cabo de vassoura como algo que não seja o próprio cabo de vassoura.Como então pensar a brincadeira como tempo de direitos da infância?

A questão não é a de trazer receitas, mas a de estarmos sempre inquietos no que diz respeito ao brincar, principalmente numa época que é fundamental. O brincar nos espaços educativos, deve ser visto com a preocupação que visa o desenvolvimento do sujeito.Perguntas devem ser feitas, tais como: A quem estão servindo? Como elas estão sendo apresentadas? O que se quer é uma "animação", um "relaxamento" ou uma relação de proximidade cultural e humana? Como agimos diante das crianças? Nós as ouvimos? Sabemos dos seus gostos, dos seus sonhos, do que gostam ou não de fazer?

Geralmente os adultos não levam em consideração, os aspectos levantados anteriormente. A busca de um ponto de encontro entre as crianças e nós é uma tarefa muito difícil. Só poderemos reconhecer uma criança se, nela, reconhecermos um pouco da criança que fomos e que, de certa forma, ainda existe em nós. Provavelmente tivemos medos, aventuras, birras, alegrias e frustrações, e tudo isso uma criança também vive em nossos dias.

A sociedade que não cuida da criança é uma sociedade sem passado, sem história.Diante desses comentários resta-nos apontar para dois princípios essenciais e que servem de sugestões de trabalho: primeiro, redescobrir e reconstruir, em nós mesmos, o gosto pelo fazer lúdico, buscando em nossas experiências remotas ou não, brincadeiras de infância e de adolescência, ampliando nosso repertório de brinquedos, ficando atentos aos momentos adequados de pô-los em prática.

Um segundo, é o de olhar a criança à nossa frente sabendo que ela, na maioria das vezes, não é aquela que imaginamos, pois a criança real é diferente daquela que pintamos em nossa fantasia.É importante repetir que as experiências vividas na infância são, freqüentemente, refletidas nas brincadeiras, e as brincadeiras refletem na maneira como as crianças lidam com os acontecimentos do dia-a-dia.O que se aprende é também pela imitação do adulto, e se o adulto tem o brincar em seu cotidiano, o contato e vínculo com as crianças, provavelmente, será mais fácil.Por fim, o brincar deveria estar sendo posto constantemente em questão e em prática em nossas instituições, principalmente aquelas que lidam com crianças, pois, no brincar, não se aprende somente conteúdos escolares, aprende-se algo sobre a vida e a como podemos buscar alternativas de sobrevivência.

Hoje, dispondo de um referencial teórico que questiona a prática da pesquisa e a forma de olhar a infância, temos procurado conhecer as crianças. Dessa experiência, muitas indagações emergem, sobre a representação de infância dos adultos, às crianças, à escola e a outras instâncias da vida política e social. Pesquisar a infância com este olhar significa pesquisar a própria condição humana, a história do homem. Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças, para Benjamin, falam não só do seu mundo e da sua ótica; falam também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar.

Conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz.A infância é hoje um campo temático de natureza interdisciplinar, e essa visão se difunde cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisa e implementam políticas públicas. Em todas as etapas evolutivas da criança observa-se, no ato de criar e de expressar idéias, sentimentos, emoções, a integração de suas habilidades via cognição, afeto e ação propriamente dita.

Por outro lado, a articulação das dimensões espaço-tempo em atividades lúdicas prazerosas e expressivas faz com que entenda melhor sua relação com a realidade.O importante do conviver com elas num ambiente lúdico-criativo é respeitar o seu sentir, seu intuir, seu imaginar, seu pensar e seu reagir, a fim de melhor compreendê-las uma vez que toda criança é um ser enigmático justamente em razão de sua pureza e autenticidade.Contudo, a tendência de muitos adultos é a de procurar nos comportamentos infantis algo que corresponda às suas próprias indagações e perplexidades condicionadas por suas experiências pessoais e preconceitos sociais.

Pensar e analisar a educação de crianças pequenas em contextos institucionais específicos exige que se retome os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição, reconhecendo, sobretudo a infância como "tempo de direitos".Esta reflexão é importante para que possamos buscar um novo momento, que exige dos educadores consciência sobre a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda intervenção educativa mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura.

A infância é construção histórica e por isso nós, profissionais e pesquisadores da infância, também não estamos isentos do processo de construir concepções e representações das crianças que nos fazem agir de forma preconceituosa, quanto mais estereotipado o corpus de idéias que fomos armazenando sobre o que significa ser criança.

É preciso aprofundar as questões voltadas a contextualização das crianças que estamos pesquisando, que crianças são essas, o que elas têm em comum, o que partilham entre si em várias regiões do Brasil e em outros países e o que as disntigue umas das outras.É necessário romper com representações hegemônicas. Elas se distinguem umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, nas vestimentas, enfim, nos modos de ser e estar no mundo, reconhecer a infância como tempo de direitos....

Bibliografia

Ariès, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

Bakhtin, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes,1992.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

Benjamin, W. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. I: Magia e técnica: arte e política.

_____. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

_____. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987a. v. II: Rua de mão única.

Bettelheim, Bruno. Uma vida para seu filho – Pais bons o bastante –,Rio de Janeiro: Campus,1988. Cap.14 –Brincadeira: Ponte para a realidade.

Bourdieu, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 (Nogueira, Maria Alice & Catani, Afrânio / Organizadores).

Chamboredon, J.C, e prevot, J. Ofício de Criança. In. GRÁCIO, Sérgio e STOER, Stephan. Sociologia da Educação II– Antologia:A Construção Social das práticas Educativas.Lisboa:Livros Horizonte, 1982.

Charlot, Bernard. A mistificação pedagógica. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

Freitas, M. T. O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas: Papirus, 1994.

Freitas, Marcos Cézar (org): História Social da Infância no Brasil. Cortez Editora/USF, São Paulo, 1994.

Giroux, Henry. Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

Guattari, Felix. Revolução Molecular. (As creches e a iniciação) São Paulo, Brasiliense, 1987.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 1– Natureza e Significado do jogo como Fenômeno Cultural1993.

Jobim e Souza, Solange. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: Kramer, Sônia e Leite, Maria Isabel (org.). Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus. 1982.

Kramer, S. A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

Kramer, S.; Leite, I. Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

Kramer, S.; Souza, S. J. (org). Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

Marcilio, M. L. Amas - de - Leite Mercenárias e Crianças Expostas no Brasil Oitocentista. In: RIZZINI Irene (org.). Olhares sobre a criança no Brasil. Séculos XIX e XX. Rio de Janeiro, Ed. Universitária, 1997.

Martinez, Alessandra Frota. Educar e Instruir: Olhares Pedagógicos sobre a Criança Pobre no Século XIX. In: RIZZINI Irene (org.). Olhares sobre a criança no Brasil. Séculos XIX e XX. Rio de Janeiro, Ed. Universitária, 1997

Nachmanovitch, S. Ser Criativo–o poder da improvisação na vida e na arte; [tradução de Eliana Rocha].–São Paulo: Summus,1993.

Abreu, Martha & Martinez, Alessandra Frota. Olhares sobre a criança no Brasil – Perspectivas Históricas. In: RIZZINI Irene (org.). Olhares sobre a criança no Brasil. Séculos XIX e XX. Rio de Janeiro, Ed. Universitária, 1997.

Snyders, Georges. Não é fácil amar nossos filhos. Lisboa, Dom Quixote, 1984.

Sarmento, Manuel Jacinto e Pinto, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Pinto, Manuel E Sarmento, Manuel Jacinto. As crianças, contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

ESTUDIOS DE POSTGRADO PRESENCIALES Y VIRTUALES: DIFERENCIAS EN LAS TRAYECTORIAS PERSONALES, EDUCATIVAS Y LABORALES DE ESTUDIANTES Y EGRESADOS

Batlle, Silvia - Kligman, Cecilia Martha

Universidad Nacional de Tres de Febrero

Resumen

Como consecuencia de la transformación de las demandas del mercado laboral y el aumento de la exigencia de credenciales educativas, en los últimos años se ha producido en la Argentina, un incremento de la oferta de postgrados.

La estrategia teórico metodológica es cualitativa. Con respecto a la selección de los casos, se está trabajando con dos maestrías del área de las Ciencias Sociales y Humanas una presencial y otra virtual. Ambas otorgan el mismo título y se cursan en universidades nacionales.

Los criterios para seleccionar los casos son: el género y edad y su condición de cursante o egresado. Se realizarán entrevistas semi estructuradas a alumnos y egresados de los dos tipos de maestrías. Actualmente se han realizado entrevistas a los directivos y algunos profesores de ambas maestrías. Los primeros resultados muestran respecto a la motivación que la mayoría de los alumnos llevan adelante la formación de posgrado para mejorar su inserción profesional.
En relación a la organización del tiempo el cursado del mismo implica reducir el tiempo de otras actividades, generalmente el tiempo libre o la familia. Mayoritariamente los más jóvenes eligen la modalidad virtual.

Palabras Clave
trayectorias, estudiantes posgrado, virtualidad

Abstract

PRESENTIAL AND VIRTUAL POSTGRADUATE STUDIES: DIFFERENCES IN PERSONAL, EDUCATIVE AND LABOR TRAJECTORIES OF GRADUATE STUDENTS"

As consequence of the transformation of the demands of the labor market and the increase of the exigency of educative credentials, in the last years has taken place in Argentina, an increase of the supply of postgraduate studies.
The methodologic theoretical strategy is qualitative.
Respect to the selection of the cases, we are working with two masters of the area of Social and Human Sciences actual and a another virtual one.
Both offer the same title and is attended in national universities.
The criteria to select the cases are: the sort and age, and its condition of student or graduated.
Semi structured interviews to students and graduated students of both types of masters will be realised.
At the moment, have been realised some interviews to the directors and some professors of both masters.
The first results show, respect to the motivation, that the majority of the students realises the postgraduate course formation,to improve their professional insertion.
In relation to the organization of the time, the postgraduate course implies to reduce the time to other activities generally the freetime or time of the family.
Mainly, youngest students, choose the virtual modality.

Key Words
trajectories, postgraduate students, virtuality.

Como consecuencia de la transformación de las demandas del mercado laboral y el aumento de la exigencia de credenciales educativas, en los últimos años se ha producido en la Argentina, un incremento de la oferta de postgrados. Este proceso complejiza al sistema por la diversidad de carreras de posgrados y por las propuestas de modalidades para su cursado. La cantidad de alumnos inscriptos en los postgrados ha aumentado, pero la tasa de egreso es muy baja (Lvovich, 2009). Además, los avances tecnológicos han posibilitado la incorporación de un nuevo paradigma pedagógico en los posgrados, que incluye la virtualidad.

La educación superior con modalidad virtual en la Argentina.

La educación superior virtual en nuestro país surge en los años 1999-2002. Se presenta como un mosaico heterogéneo en las propuestas, en los alcances, en la calidad y la cantidad de los programas de educación virtual. 26 de las 37 Universidades Nacionales Argentinas poseen ofertas académicas virtuales con diferentes niveles de avance (Lugo, Vera Rossi y Flood, 2008).

Existen varios autores que plantean la necesidad de analizar más exhaustivamente este tipo de formación y los efectos en la subjetivación de las personas. Silvio (2008) en su estudio sobre la educación superior virtual en América Latina y el Caribe refiere la necesidad de continuar investigando sobre este nuevo tipo de educación. Por su parte Rama (2008) plantea la necesidad de investigaciones que "conduzcan a la apropiación critica y la

aplicación de las NTIC, a la educación internacional, y al desarrollo de la sociedad de la información, entre otros".

En Argentina Levy (2011) focaliza en la subjetivación de las personas y refiere que "será tarea de investigaciones futuras observar la incidencia subjetiva de estas propiedades (tecnología) en la adquisición de conocimientos. Los recursos con los cuales el actor social actual incluye información a diario remite al campo de lo virtual". Por su parte Fernández Lamarra (2004) plantea en relación a la educación superior virtual que "La cantidad y calidad de la información y conocimientos a suministrar deberán precisarse –al igual que en la educación presencial- según el perfil de los estudiantes, los objetivos que se planteen, las competencias que se esperan desarrollar y el tiempo previsto para cada actividad de formación. Es deseable que, además de los objetivos de aprendizaje y las competencias, se tengan en cuenta las actitudes y valores pertinentes" (p. 24).

Consideramos que la educación se ve transformada por la tecnología y por el uso de las TIC, especialmente por los alcances que puede tener el acto educativo. No se trata solamente de suministrar y acceder a la información por parte de los docentes o de los estudiantes a través de nuevas herramientas, sino de potenciar territorios de colaboración y cooperación entre todos los sujetos que intervienen en el acto educativo. En el nivel de estudios de Posgrados se busca la apropiación de conocimientos para profundizar sobre temas vinculados a la tarea profesional y en el curso de esos estudios se establecen nuevas relaciones laborales profesionales. Nos preguntamos si el intercambio entre colegas se ve también favorecido en la modalidad virtual o si se manifiesta de modo similar a los posgrados presenciales. En un estudio anterior (Kligman y Batlle, 2011) hemos encontrado que los lazos sociales y académicos que se establecen entre cursantes y con el docente inciden en los proyectos personales de quienes participan en estudios de posgrado, aunque estos no sean aspectos especialmente programados por la coordinación del mismo.

Espacios de inserción y subjetivación.

Las transformaciones contextuales hacen necesaria una mirada que permita comprender cómo los sujetos se representan y significan estos cambios ya que el sujeto no es simplemente un individuo, esto es, una sustancia indivisa. Su singularidad está encarnada en una trama colectiva y relacional con otros.

Las nuevas teorías de Orientación Vocacional, Ocupacional y Educativa (Gavilán, 2006; Jenshke, 1999) visualizan al sujeto en interacción con los distintos contextos de inserción (familia, escuela, trabajo, estudios superiores, entre otros), considerándolo activo en la construcción de sus proyectos de vida y en el desarrollo de su trayectoria personal, educacional y laboral. Estas teorías sostienen que los sujetos tienen que aprender que las decisiones que se van tomando en relación al estudio y el trabajo son una pieza de algo más complejo que concierne a como vivir en la sociedad actual que está en constante transformación. Por ejemplo como balancear familia y trabajo. El concepto teórico que permite una aproximación a dicha problemática es el de "trayectorias de vida" que implica al sujeto progresivamente ir diseñando y construyendo su propia vida. Además estos modelos ubican al sujeto en interacción con el contexto, focalizan en el análisis de dinámicas complejas, causalidades no lineales y múltiples realidades subjetivas (Savickas et al., 2009). Por otra parte, plantean la necesidad de que los sujetos sean acompañados en las distintas transiciones que deben enfrentar a lo largo de la vida. La elección de un postgrado y salida del mismo son ejemplos de transiciones (Aisenson, 2007 y Guichard y Huteau, 2001). Existen distintas dimensiones que intervienen en la construcción de las trayectorias personales, educativas y laborales de los sujetos. En esta investigación focalizaremos en algunas relacionadas con el cursado de un estudio de postgrado.

Este estudio tiene una aproximación psicosocial para dar cuenta de cómo los sujetos construyen un trayecto profesional desde la trama subjetiva, específicamente el pasaje por un postgrado, que se inicia con la elección del cursado de una maestría, la modalidad presencial o virtual y los aspectos que subjetivizan durante el desarrollo del mismo a los estudiantes en términos de su organización personal de los estudios y de su socialización.

Metodología

El objetivo general que nos planteamos en esta investigación es el de analizar y comparar las trayectorias personales, educativas y laborales de los cursantes y egresados de dos maestrías de universidades nacionales, que otorgan el mismo título, una con modalidad virtual y la otra presencial.

La estrategia teórico metodológica es cualitativa

Con respecto a la selección de los casos, se está trabajando con dos maestrías del área de las Ciencias Sociales y Humanas (según categorización de la Guía del Estudiante UBA 2011) una presencial y otra virtual. Ambas otorgan el mismo título y se cursan en universidades nacionales. Los criterios para seleccionar los casos son: el género y edad y su condición de cursante o egresado. Se realizarán entrevistas semi estructuradas a directivos, profesores, alumnos y egresados de los dos tipos de maestrías.

Las dimensiones de análisis consideradas son: motivación de la elección de un postgrado y su modalidad (presencial o virtual), organización del tiempo, representación sobre la educación presencial y virtual, relación con la tecnología, representación de la estructura de la organización de la maestría, características personales de iniciativa y pasividad, lugar de residencia, edad, nivel socioeconómico y género.

Estado de Avance

Los resultados que se presentarán en este trabajo corresponden a las entrevistas realizadas a directivos y profesores de las maestrias elegidas.

Todos los coordinadores y profesores entrevistados son doctores.

El inicio de la modalidad virtual de la maestría surgió a solicitud de los estudiantes ya que habia interesados en distintos puntos del pais y no se podia armar una formación en cada ciudad.

Los jóvenes eligen con mayor frecuencia la modalidad virtual.

El perfil de alumnos es muy variado en profesiones y edades. Mayoritariamente están trabajando a la par que realizan los estudios, salvo algunos becados. Las becas son académicas, de organismos internacionales o por convenio con instituciones estatales. En este

último caso los estudiantes tienen que articular el cursado del posgrado con la actividad laboral.

Al considerar las motivaciones de la elección del posgrado los directivos y docentes entrevistados refieren que la misma está relacionada con la ampliación de los conocimientos profesionales no incluidos en la formación de grado y/o a una necesidad de mayor experticia en el área laboral. Están los alumnos que quieren actualizarse después de años de desempeño y los más jóvenes que empiezan la maestría como "un requisito" dadas las condiciones de mayor exigencia laboral ya mencionadas. Este último punto es concordante con la los resultados encontrados en una investigación anterior, en el cual la motivación para realizar estudios de especialización estaba sostenida por inquietudes relacionadas con mejoras en la carrera laboral (Kligman y Batlle, 2011). En consideración de los docentes los estudios de la maestría son de óptimo aprovechamiento cuando ya se tiene experiencia profesional.

Respecto a la organización del tiempo para el cursado de la maestria los entrevistados refieren que para conciliar estudios superiores, trabajo profesional y vida familiar el sacrificio es respecto de la familia, una docente lo expresa claramente así. "La maestria se hace con el tiempo que se le quita a la familia", aunque no deja de señalar que lo académico vinculado con lo profesional resulta muy gratificante, porque permite por ejemplo investigar. También se considera que resulta beneficioso cursar el posgrado en una época juvenil sin tener obligaciones familiares y señalan que la dedicación al estudio es aún mayor para los cursantes extranjeros "porque se dispone de todo el tiempo para la carrera".

La relación con los docentes en cada una de las modalidades es diferente. Se experimenta mayor demanda de atención personal en la modalidad virtual por la solicitud de información, de respuesta a correos, de participación en foros. Al inscribirse algunos cursantes dudan respecto a sentirse preparados para cursar en forma virtual, a la adaptación en un aula virtual. Por esta razón la universidad organizó cursos en el uso del campus tanto para los estudiantes como para los docentes de la maestría y asi facilitar el cursado disponiendo de asesoramiento ante las dudas que se presenten. La modalidad virtual facilita el cursado de alumnos de las provincias.

Es diferente el estilo de clase de la maestría presencial y la virtual: por la comunicación con el alumno, el proceso de aprendizaje, la evaluación, por la organización de la clase. El rol del docente es menos expositivo en la modalidad virtual.

En cuanto al tiempo de estudio se considera que hay mayor disponibilidad en la modalidad virtual. Los docentes y directivos contabilizan el tiempo de viaje en la ciudad y la presencia en la clase como diferenciales entre un tipo y otro de cursada. Un directivo dice " se presume que esas horas de la persona que no tiene que trasladarse tiene más tiempo entonces hay otro tipo de evaluación …, quizá en la maestría virtual la gente disponga de un poquito más de tiempo entonces se le puede hacer otro tipo de trabajo …a veces la dinámica de la presencial hace que uno sea más exponencial y no es que no halla una devolución sino que es el tiempo que tienen para escribir en la virtual". El tiempo pedagógico también se percibe diferente "tiene otra organización". Podemos inferir que hay una mayor autorregulación del tiempo en la modalidad virtual.

Los entrevistados hacen referencia a la dinámica de los foros en el que todos opinan y los docentes se asombran del tiempo disponible para las discusiones; aunque no se conozcan conversan desde diferentes puntos del país sobre un mismo tema y eso resulta enriquecedor.

Analizan que las diferencias existentes en las presentaciones de tesis derivan de aspectos subjetivos y no del tipo de modalidad de cursada, responsabilizando en este punto a las carreras de grado que no preparan para investigar durante la carrera.

Asimismo los docentes otorgan importancia de la interdisciplina tanto para ellos mismos como para los alumnos que concurren a la maestría, ya que posibilita la apertura a diferentes marcos teóricos y recortes del objeto.

Actualmente se estan realizando entrevistas a estudiantes y graduados de ambas modalidades de cursado. Los resultados de las mismas serán insumo de futuros trabajos.

Bibliografia

Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Aisenson, D.; Castorina, J.A.; Elichiry, N; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (coords.) Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional. Buenos Aires: UBA-NOVEDUC.

Fernández Lamarra, N (2004) Hacia una nueva agenda de la educación superior, internalización, evaluación de la calidad y educación virtual, Alternativas, IX (37), Universidad Nacional de San Luis.

Gavilan, M (2006) La Transformación de la Orientación: hacia un nuevo paradigma. Homo Sapiens: Rosario.

Guichard, J. y Huteau, M. (2001) Psychologie de l´Orientation, Paris: Dunod.

Jenschke, B. (1999) El rol preponderante de la Orientación Vocacional al final del siglo. Revista Orientación y Sociedad 1. Universidad Nacional de La Plata.

Kligman, Batlle, Martínez, Brunetti y Alfano (2011) Un estudio de trayectorias de egresados de posgrado Actas III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.

Kligman, Batlle, Brunetti, Alfano, Martínez (2011) Transiciones profesionales en una carrera de posgrado. Actas XVI CONGRESO ARGENTINO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL.

Levy, D (2011) "El impacto de las TIC en el escenario educativo y en las prácticas en orientación" clase del Curso virtual Punto Seguido www.puntoseguido.com/cursos.asp

Lugo, M T; Vera Rossi; Flood, MC (2008) Educación superior virtual en Argentina: un relevamiento necesario. En Silvio, J (2008) La educación superior virtual en América Latina y el Caribe, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Lvovich, D (2009) Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de postgrado en la Argentina. Revista CTS, 13 (5), 157-173.

Savickas, M.; Nota, L.; Rossier, J, Dauwalder, J. P.; Duarte, ME. et al., (2009) Life designing: A paradigm for career construction in the 21 st century. Journal of Vocational Behavior, 75, 239-250.

Silvio, J (2008) La educación superior virtual en América Latina y el Caribe, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE UN FORO DESARROLLADO EN PLATAFORMA VIRTUAL CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Borgobello, Ana

IRICE-CONICET/UNR

Resumen

En los últimos años ha habido un crecimiento del uso de plataformas educativas en ámbitos universitarios como modalidad de acompañamiento de las clases presenciales. Este uso es denominado "blended" o mixto ya que combina las clases presenciales con interacciones virtuales. Por esta razón, desde la psicología educativa, se hace necesario analizar las características de estas interacciones en pos de generar conocimiento acerca de sus particularidades. El conocimiento generado permite dialogar y construir colaborativamente prácticas docentes superadoras. En esta presentación se analiza un foro virtual en el que interactúan estudiantes universitarios de primer año y un docente. El foro pertenece a una propuesta pedagógica blended. Se analizan aspectos generales de la interacción y características intencionales de los mensajes. En cuanto a los aspectos generales se observa la consigna, la interacción producida, la cantidad de mensajes escritos por los diferentes protagonistas, etc. Por otro lado, se analizaron fragmentos de los mensajes teniendo en cuenta tres grandes dimensiones: cognitiva, organizativa y socioemocional. Los resultados indican que, como era de esperarse, la mayor parte de los fragmentos analizados corresponden a los cognitivos. Sin embargo, existen ciertas características de la consigna que favorecieron indicadores sociales en la escritura de los mensajes.

Palabras Clave
Plataforma Moodle,Estudiantes Unversitarios,Foro, Interacción Sociocognitiva.

Abstract

STRUCTURAL ANALYSIS OF A FORUM IN A VIRTUAL PLATFORM WITH UNIVERSITY STUDENTS

Recently, the use of virtual platforms combined with traditional classes has increased in university education. This use is called "blended" as it combines classes with virtual interactions. For this reason, from educational psychology, it is necessary to analyze the characteristics of these interactions to construct knowledge about their characteristics. This kind of knowledge allows us for dialogue and collaborative teaching practices excelling. This presentation discusses a virtual forum in which students interacted with a teacher. That forum was developed in a blended pedagogical approach. The main goal was to discuss general aspects of the interaction (general characteristics of the interaction produced, number of messages written by different actors, etc.) and intentional characteristics of messages (based on three dimensions: cognitive, organizational and social). The results indicate that, as expected, most of the fragments analyzed corresponded to cognitive dimension. However, the social dimension was encouraged because of the instruction.

Key Words
Moodle Platform, University Level, Forum, Sociocognitive Interaction.

Introducción

La presentación que aquí se realiza corresponde a un proyecto más amplio de investigación denominado "Fundamentos psicológicos de la incorporación de herramientas tecnológicas e- learning en contextos blended de enseñanza universitaria", dirigido por el Dr. Néstor Roselli y financiado por CONICET.

Tal como afirma Coll (2010), los sistemas educativos deben cambiar para hacer frente a la nueva "Sociedad de la Información". Estos cambios implican transformaciones de diversa índole: contenidos, organización, e, incluso, finalidades de la educación.

Hace más de una década que la universidad viene realizando transformaciones en función de la incorporación de herramientas basadas en Internet como plataformas virtuales. La mayor parte de estos entornos generan ambientes colaborativos de enseñanza-aprendizaje que pueden ser analizados desde una psicología interesada en su potencial transformador como mediadores de contenidos entre docentes y estudiantes (Bustos y Coll, 2010).

Por consiguiente, en la actualidad nos encontramos con mediaciones tutoriales de tres formas: las que se dan en forma presencial (la más tradicional y utilizada en la actualidad), virtual (a través de computadoras o e-learning) y blended (combina las dos anteriores y es cada vez más frecuente).

Algunos autores han comparado estas modalidades tutoriales. Roselli, Bruno y Evangelista (2004a, 2004b) compararon interacciones sociocognitivas presenciales y vía chat con alumnos de 16 y 17 años en estudios experimentales. Demostraron que no existen diferencias significativas entre ambas modalidades en lo que hace a los resultados de aprendizaje (aunque hubo cierta tendencia favorable hacia la modalidad chat). Las diferencias más importantes que encontraron estaban relacionadas con las características formales de la interacción verbal que según los autores pueden ser adjudicadas al canal de comunicación.

Autores como Beatty y Ulasewicz (2006) plantean una tendencia a clases universitarias que combinen encuentros en persona (con

interacción oral) y con tecnologías online (con interacción escrita). De hecho, existe un número creciente de estudios que abordan esta modalidad blended (e.g. Hwang, Hsu, Tretiakov, Chou y Lee, 2009, Le Rossignol, 2009, Shen, Wang y Pan, 2008). Trabajar de esta manera permitiría combinar ventajas de las clases tradicionales con las del uso de plataformas virtuales (Allen, 2008).

Una ventaja que sugieren Heinze y Heinze (2009) respecto a esta combinación es que el uso de tecnología incrementa el diálogo en comparación con los encuentros presenciales aislados. Por otro lado, señala Pedró (2005), el uso de estas tecnologías suele promover en los docentes reflexiones acerca de su metodología de enseñanza.

En el diseño para aprendizajes colaborativos existen distintos entornos que se distinguen por calidad, distribución, costo y filosofía subyacente. Los mismos incluyen herramientas de comunicación (tanto sincrónicas como asincrónicas) como chat, foros, correos electrónicos, etc. Todas estas son las características que hacen que docentes y técnicos elijan unas u otras (Cejudo, 2007).

Marín Díaz, Ramírez García y Sampedro Requena (2011) consideran que las plataformas de formación deben incorporar elementos que lleven a superar la transmisión de información y ser un entorno variado de enseñanza y aprendizaje. Los autores enumeran una serie de necesidades básicas:

·herramientas de comunicación diversas, amigables y sin requisitos de conocimientos tecnológicos elevados;

·herramientas de navegación que faciliten la recuperación de la información;

·un funcionamiento de la tutoría acordada desde el principio, por ejemplo, los tiempos de disponibilidad del tutor;

·que se discriminen diferentes usuarios o roles para que las personas participen: profesor, estudiante, administrador del sistema;

·que se incorporen actividades de profundización y no sólo informativas;

·y que se posibilite el seguimiento por parte del tutor del itinerario formativo de cada estudiante.

Ellos consideran que la plataforma Moodle reúne todas las condiciones de un buen entorno virtual de formación del alumnado.

Cejudo (2007), considera que Moodle es uno de los entornos virtuales más demandados en la actualidad dado que se trata de una plataforma de software libre o código abierto viable y eficaz. Se trata de un proyecto colaborativo creado por Dougiamas con el objetivo de diseñar cursos online. Es de distribución gratuita y está basado en conceptos colaborativos.

En estas plataformas una de las herramientas más utilizadas son los foros ya que permiten a los usuarios un intercambio asincrónico de ideas. Un "foro es una comunicación grupal, dialógica, temática, asincrónica y argumentativa, orientada a generar un proceso de construcción de conocimiento" (Sánchez-Upegui, 2009, p.29).

En los foros de discusión virtual, los estudiantes suelen interactuar con sus compañeros de manera espontánea o siguiendo instrucciones proporcionadas por el docente quien formula preguntas, orienta la discusión, motiva la participación, promueve el discurso coherente, etc. (García Cabrero y Pineda Ortega, 2010). Los foros pueden ser planos (todas las respuestas se listan una debajo de la otra según orden temporal). También existen foros en los que las respuestas se agrupan por "temas" pudiéndose iniciar un nuevo apartado dentro del mismo foro (o nueva "iniciación") o responder a otro.

En esta presentación se realiza un análisis básicamente estructural del primer foro de una materia con modalidad blended.

Participantes

El contexto general del foro era una materia de primer año de una carrera de ciencias sociales. Intervinieron en el foro un docente y 56 estudiantes. Cabe señalar que hubo un total de 72 inscriptos en la plataforma de los cuales 66 aprobaron la materia, por tanto, hubo 10 estudiantes que aprobaron la materia pero que no participaron en este foro.

Los participantes fueron informados acerca de la investigación en curso y se les aseguró que los datos utilizados serían completamente anónimos.

Materiales y métodos

Se analiza aquí el trabajo en el primer foro del año en la plataforma virtual destinada a acompañar la enseñanza presencial. Se trata de una materia en la que se combinan prácticos y teóricos áulicos e intercambios a través del aula virtual. Se transcribe la consigna de trabajo reemplazándose con una "X" dos palabras clave para evitar identificar la materia y resguardar así la identidad de los participantes:

Vamos a empezar a usar el primer foro temático… Recuerden que TODOS deben participar de los foros haciendo –al menos- un comentario y comentando un comentario de otro (valga la redundancia)… Así iremos acostumbrándonos a trabajar colaborativamente…

Todos deberían:

- escribir una característica de "X" o algún avance interesante de la ciencia "X" actual o histórico

- criticar lo que dicen los demás –recuerden que se puede criticar positiva o negativamente….

Tal como podrá apreciarse, la consigna era muy amplia dado que era el primer trabajo que realizarían los alumnos en la plataforma, de modo que, la intención del docente radicaba tanto en generar el debate conceptual como en la "adaptación" de los estudiantes al nuevo entorno.

Se informó a todos los estudiantes que estaba abierto el primer foro tanto en las clases presenciales como vía correo electrónico. El tiempo sugerido para la participación de los estudiantes era de dos semanas.

Análisis de datos

En principio, se realizó un análisis general de la participación de los

sujetos describiendo en términos genéricos:

-Qué se esperaba de la tarea y en qué forma fue cumplida la misma.

-Cantidad de mensajes escritos por los participantes en el foro (docente y estudiantes).

-Características generales de cada una de las iniciaciones (dadas cuando un estudiante responde a la consigna en un nuevo apartado del foro) en cuanto a:

o iniciaciones de mensajes ordenadas por cantidad de respuestas obtenidas

o total de mensajes que reúnen iniciaciones con determinada cantidad de mensajes

o porcentaje de esos mensajes sobre el total

Por otro lado, siguiendo los criterios de Roselli, Dominino y Peralta (en prensa) se analizó el foro de acuerdo a tres grandes dimensiones que respondían a tres tipos de fragmentos de mensajes diferentes asociados a la intencionalidad aparente de quien los escribía. Cabe destacar que un fragmento de mensaje puede coincidir o no con la totalidad del mensaje (Coll, Bustos y Engel, 2011). Cada fragmento está integrado por una unidad semántica comunicativa que puede variar en longitud. Además, un mismo fragmento puede pertenecer a una o más categorías dependiendo de la intencionalidad explícita de la persona que escribe. En esta presentación se prioriza el análisis estructural debido a razones de espacio.

Por tanto, siguiendo a Roselli, Dominino y Peralta (en prensa) se consideraron fragmentos cognitivos (FC) a aquellos que expresaran conceptos ya sea copias textuales de otros autores, reelaboraciones de algún texto o de clases o aportes propios. Se categorizaron como fragmentos socioemocionales (FS) a las intervenciones de tipo sociales y todas aquellas que dirigieran claramente el mensaje a otras intervenciones (saludos, respuestas direccionadas a intervenciones anteriores, etc.). Se calificaron como organizativos (FO) aquellos fragmentos que mencionaran directamente la consigna de la tarea o hicieran referencia explícita a ella.

Resultados

Las participaciones se extendieron más que las dos semanas pautadas dado que el foro no fue cerrado extendiéndose desde el 19 de abril hasta el 17 de mayo. El docente a cargo no realizó un cierre general del foro, respondiendo individualmente a las intervenciones de los estudiantes.

Dado que se trata de una materia de primer año, nos parece "natural" que los estudiantes tiendan a intercambiar poco entre ellos esperando la respuesta del docente, nótese (ver Tabla 1) que él participó con 60 mensajes mientras que todos los estudiantes lo hicieron con 110 (con un promedio de 1,67 participaciones por estudiante).

Tabla 1. Cantidad de mensajes escritos por los participantes en el foro.

Participantes	**Cantidad de mensajes**
Estudiantes	120 (promedio por estudiante: 1,67 mensajes)
Docente	60
TOTAL de mensajes	170

Se postearon un total de 43 iniciaciones de mensajes, dándose 24 respuestas como máximo a una iniciación presentada en quinto lugar de acuerdo al orden cronológico. Todas las iniciaciones fueron realizadas por estudiantes.

Tabla 2. Análisis de las 43 iniciaciones dadas en el foro

Iniciaciones con	**Total parcial**		**Cantidad de mensajes**	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
2 mensajes	18	41,86	36	20
3 mensajes	10	23,26	30	16,67
4 mensajes	3	6,98	12	6,67
5 mensajes	4	9,30	20	11,11
6 mensajes	1	2,33	6	3,33
7 mensajes	3	6,98	21	11,67
8 mensajes	1	2,33	8	4,44
9 mensajes	1	2,33	9	5
13 mensajes	1	2,33	7	7,22
25 mensajes	1	2,33	25	13,89
Total	43	100%	180	100%

El total de mensajes del docente y de quienes aprobaron la materia fue de 170, es decir, existen 10 mensajes que fueron escritos por alumnos que no aprobaron la materia. Cabe destacar que aportaron escasamente los estudiantes que la abandonaron.

De todos modos, hubo estudiantes que aprobaron la materia y no escribieron mensajes. El máximo de mensajes de un alumno fue de 8.

A continuación (Tabla 3) se detallan los fragmentos de mensajes analizados de acuerdo a la intención explícita de quien escribió. Se recuerda que un mensaje puede estar compuesto por uno o más fragmentos y que, de acuerdo a lo que el mismo exprese, puede ser

clasificado en diferentes dimensiones.

Tabla 3. Tipos de fragmentos según las dimensiones de análisis

Tipos de fragmentos	
Cognitivos (FC)	243
Socioemocionales (FS)	229
Organizativos (FO)	96

Tal como se esperaba tratándose de un foro de intercambio educativo, la mayor parte de los fragmentos fueron de tipo cognitivos (FC), es decir, conceptuales. Sin embargo, probablemente relacionado con el tipo de consigna en la que se fomentaba el intercambio de ideas, muchos de los fragmentos se dirigieron en forma explícita a otras personas (ya sea a ideas vertidas por otros o a través de expresiones como saludos). Si bien los fragmentos con contenidos organizativos (relacionados a recordar la consigna, a cuestionarla, etc.) son menor cantidad, tampoco fueron escasos.

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados podrían sugerirse ciertos cambios en las estrategias docentes. Un tercio de los mensajes escritos fueron del docente, es decir, la mitad de las participaciones de todos los alumnos sumados. Es probable que esto se haya debido a que se trataba de un foro de inicio de trabajo en la plataforma.

Es notable que, a pesar de tratarse de un foro inicial, hubo 7 iniciaciones (sobre un total de 43) en los que se produjeron 7 ó más mensajes, llegando en un caso a 25.

Por otro lado, el foro permaneció abierto durante más tiempo que el estipulado. Esto último podría hacer que los estudiantes desestimen sus participaciones en los tiempos solicitados.

Asimismo, algunos estudiantes no participaron a pesar de que se trataba de un foro obligatorio.

Finalmente, en cuanto a las dimensiones planteadas en relación a fragmentos de las intervenciones, la mayoría de los segmentos fueron cognitivos. Sin embargo, hubo cantidades importantes de fragmentos socioemocionales y organizativos, algo que podría interpretarse como un foro en el que no sólo se expusieron conceptos.

A modo de cierre, cabe señalar que este tipo de análisis resulta interesante ya que permite analizar las estructuras comunicativas que se presentan en las interacciones mediadas (en este caso, a través de un foro) dando al docente herramientas para reflexionar, entre otras cosas, sobre las características de su guía y andamiaje a los estudiantes.

Bibliografia

Beatty, B., & Ulasewicz, C. (2006). Faculty Perspectives on Moving from Blackboard to the Moodle Learning Management System. TechTrends:Linking Research & Practice to Improve Learning, 50(4), 36-45.

Bustos, A. y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15(44), 163-184.

Cejudo, M. (2007). Moodle como entorno virtual de formación al alcance de todos. Comunicar, 15(28), 197-202.

Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. Pensamiento Iberoamericano, 7, 47-66.

Coll, C., Bustos, A., & Engel, A. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. Revista de Educación, 354, 657-688.

García Cabrero, B., & Pineda Ortega, V. (2010). La construcción de conocimiento en foros virtuales de discusión entre pares. Revista Mexicana De Investigación Educativa, 15(44), 85-111.

Heinze, A., & Heinze, B. (2009). Blended e-learning skeleton of conversation: Improving formative assessment in undergraduate dissertation supervision. British Journal of Educational Technology, 40(2), 294-305.

Hwang, W., Hsu, J., Tretiakov, A., Chou, H., & Lee, C. (2009). Intra-Action, Interaction and Outeraction in Blended Learning Environments. Educational Technology & Society, 12(2), 222-239.

Le Rossignol, K. (2009). Designing Blended Learning in Higher Education: The Neomillenial Learner and Mediated Immersion. International Journal of the Humanities, 6(10), 53-60.

Marín Díaz, V., Ramírez García, A. y Sampedro Requena, B. (2011). Moodle y estudiantes universitarios. Dos nuevas realidades del EEES. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(1), 109-120.

Pedró, F. (2005). Comparing Traditional and ICT Enriched University Teaching Methods: Evidence from Two Empirical Studies. Higher Education in Europe, 30(3/4), 399-411.

Roselli, N., Dominino, M., & Peralta, N, (en prensa). Influencia del tipo de tarea sobre la interacción colaborativa en equipos virtuales. Revista de Psicología General y Aplicada.

Roselli, N., Bruno, M., & Evangelista, L. (2004a). El chateo y la interacción social directa en el aprendizaje cooperativo de díadas. Revista Latinoamericana de Psicología, 36(3), 391-408.

Roselli, N., Bruno, M., & Evangelista, L. (2004b). El trabajo cognitivo en equipo en forma presencial y mediada tipo chat en grupos de cuatro sujetos. Revista de Psicología General y Aplicada 57(1), 95-111.

Sánchez-Upegui, A. (2009). Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual. Educación y Educadores, 12(2), 29-46.

Shen, R., Wang, M., & Pan, X. (2008). Increasing interactivity in blended classrooms through a cutting-edge mobile learning system. British Journal of Educational Technology, 39(6), 1073-1086.

USO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN NIVEL MEDIO

Calderón, Luciana

Consejo Nacional De Investigaciones Científicas y Técnicas

Resumen

En el presente trabajo indagamos acerca de los procesos cognitivos que los alumnos de secundario desarrollan y ponen en práctica cuando utilizan estrategias de aprendizaje para estudiar. Para ello trabajamos con un grupo de alumnos de nivel medio a quienes administramos un cuestionario de autoinforme, el Motivated Strategies for Learning Questionnaire, conocido como MSLQ, en la versión traducida por Donolo et al. 2008. Mientras que en una segunda instancia, se procedió a entrevistar a estos alumnos de manera personal. Los resultados dan cuenta que los estudiantes de secundario utilizan en mayor medida estrategias básicas como el repaso, aunque también usan con frecuencia estrategias complejas como las relacionadas con la organización de la información. Al mismo tiempo muestran un escaso uso de procedimientos ligados a un pensamiento crítico. Los resultados orientan a pensar en la importancia de proponer a los alumnos tareas y actividades que favorezcan el desarrollo de una postura crítica para aprender, así como la utilización del repaso de manera comprensiva.

Palabras Clave
estrategias, aprendizaje, educación, secundaria

Abstract

LEARNING ESTRATEGIES IN SECONDARY SCHOOL

In the present work we investigated about cognitive processes that secondary school students develop and put in practice when they use learning strategies to study. We worked with a group of secondary school students who were administered a self-reported questionnaire, the Motivated for Strategies Learning Questionnaire. Later, it was come to interview these students personally. The results give account that the students use basic strategies like the review, although also use frequently complex strategies like information organization. At the same time they show a little use of procedures related to a critical thought. The results orient to promote in the students tasks and activities that favor the development of a critical position to learn, as well as of using the review of comprehensive way.

Key Words
strategies, learning, education, secondary.

Introducción

El aprendizaje se define como un proceso que implica diferentes factores, que van desde aspectos vinculados a la motivación, hasta cuestiones relacionadas a lo situacional que enmarca la tarea educativa misma. Si pretendemos abordar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva multidimensional, entonces debemos atender a todos sus aspectos.

Sin embargo tal propósito resulta una tanto ambicioso para esta instancia de investigación, por ello deseamos hacer hincapié en uno de los aspectos implicados en el aprendizaje de los alumnos. Concretamente nos referimos a las estrategias de aprendizaje que los estudiantes despliegan al aprender o al enfrentarse a un contenido del que deben apropiarse.

Son décadas de investigación las que avalan los beneficios concretos del uso de estrategias para estudiar, vinculándolas con los resultados positivos que los alumnos pueden obtener si abordan una tarea de aprendizaje, desde el uso de estos procedimientos de estudio y aprendizaje.

En este sentido McKeachie et al. (1985), destacan la relevancia del uso de estrategias de aprendizaje para que los alumnos lleguen a ser académicamente exitosos. Tal como menciona Beltrán (2003), cuando un alumno opta por llevar a la práctica actividades vinculadas al uso de estrategias, inevitablemente estas acciones se orientan a facilitar una tarea de aprendizaje. Son claros y conocidos los beneficios que otorga el uso de estrategias de estudio cuando el alumno logra poner en marcha este tipo de procedimientos. En este sentido nos interesa puntualmente indagar sobre los procesos cognitivos implicados en el proceso de aprendizaje de un grupo de alumnos que cursan el secundario, a fin de conocer cuáles son las estrategias que usan cuando estudian.

Marco teórico

Definiendo las estrategias de aprendizaje

En la presente comunicación hemos decidido tomar como referencia el concepto de estrategias de aprendizaje que Weinstein y colaboradores han elaborado. Ellos entienden a las estrategias como pensamientos, acciones, comportamientos, creencias e incluso emociones, que permiten adquirir nueva información e integrarla a la que ya se encuentra en las estructuras cognoscitivas, traduciéndose posteriormente en nuevos conocimientos y habilidades (Weinstein et al. 2000).

Consideramos que la perspectiva que presentan los autores consigue entender de manera integral a las estrategias de aprendizaje; puesto

que consideran las diversas dimensiones (externas e internas al sujeto) que hacen a este constructo teórico.

Buscando una clasificación de estrategias de aprendizaje

Optamos por una tipología de estrategias que hace referencia a nuestro principal interés, los aspectos cognitivos desde el uso de los procedimientos de estudio. Nos referimos concretamente a la clasificación que han elaborado Pintrich y su equipo, puesto que usaremos un instrumento diseñado por ellos para la recolección de los datos[i].

Según la calcificación seleccionada existen tres grupos de estrategias, que al mismo tiempo implican otros procedimientos, a saber:

Estrategias cognitivas (repaso, elaboración, organización y pensamiento crítico).

Estrategias metacognitivas (planeamiento, control y regulación

Estrategias de manejo de recursos (organización del tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda).

Acerca de los procesos cognitivos

Cuando consideramos el proceso de aprendizaje inevitablemente debemos atender a los procesos cognitivos implicados, entre otros aspectos. Es en este sentido que Weinstein y Underwood (1985) plantean que las estrategias de estudio que favorecen estos procesos de aprendizaje, persiguen el propósito de procesar la información de manera significativa, vinculándola con los conocimientos disponibles en la estructura del sujeto con la finalidad de su uso posterior. Las estrategias cognitivas implican usar de manera activa los procesos involucrados en la adquisición y comprensión de la información, que el estudiante incorpora cuando aprende (Weinstein y Underwood, 1985).

Las estrategias cognitivas, las que permiten poner en juego precisamente estos procesos cuando el estudiante aprende, junto a los procesos metacognitivos, son considerados como estrategias principales para el logro del aprendizaje (Gasking y Elliot, 1999). Así lo expresan los autores:

"Se trata de estrategias que exigen un compromiso activo por parte del alumno para construir sentido, adquirir dominio de la comprensión y, recordar conceptos, así como monitorear las variables de tarea, persona y entorno. Tanto estrategias cognitivas como metacognitivas componen la lista central". (Gasking y Elliot, 1999, p.3).

Los autores mencionan que las estrategias cognitivas se vinculan directamente con los procesos de pensamiento, es decir, tienen que ver concretamente con lo que el alumno hace para aprender, aquellas herramientas que utiliza de manera atinada para comprender la información.

No obstante, parece atinado aclarar que, más allá de sus bondades, el uso de estrategias cognitivas o así mismo la puesta en práctica de procesos cognitivos de aprendizaje, no conduce de manera inexorable al éxito académico; de hecho, se torna necesario considerar y atender a todas las variables implicadas.

Concretamente las estrategias cognitivas que pretendemos conocer, según la clasificación propuesta son las siguientes:

El repaso que hace referencia a una operación básica que permite el recuerdo mediante la repetición de la información; este proceso no favorece la integración, además de tratarse de un enfoque superficial del aprendizaje. En el caso de la elaboración nos encontramos con un nivel medio de profundidad en cuanto a la utilización de estrategias, ya que permite modificar o transformar la información recibida pero no logra establecer relaciones entre las distintas estructuras. Continuamos con la organización, aquí estamos hablando de un procedimiento de aprendizaje en profundidad que logra la integración de la información nueva a estructuras ya existentes al poder establecer conexiones significativas entre ellas, que otorguen sentido y coherencia al material. Por último, hacemos referencia al pensamiento crítico como una manera de enfrentar la situación de aprendizaje que implica reflexión y critica al material de trabajo.

Aspectos metodológicos

Grupo de estudio

En el estudio se trabajó con un grupo de 24 alumnos, seleccionado intencionalmente y por conveniencia, puesto que se facilitó el acceso del investigador tanto al campo, como a los sujetos. Estos alumnos respondieron en primera instancia un cuestionario de autoinforme y en un segundo momento se procedió a realizar una entrevista personal con cada alumno.

Instrumentos de recolección de datos

Para la obtención de los datos que nos sirvieron para los análisis en este estudio, procedimos en un primer momento a administrar un cuestionario de autoinforme -el Motivated Strategies for Learning Questionnaire, conocido como MSLQ, de Pintrich et al. (1991)- que indaga sobre el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos que usan los alumnos al estudiar. Cabe señalar que tenemos disponible una versión traducida de ese cuestionario (Donolo et al. 2008). El cuestionario está conformado por 81 ítems que se responden sobre la base de una escala Likert de 7 puntos. Del total de los ítems, 31 hacen referencia a aspectos motivacionales, mientras que los restantes 50 indagan sobre el uso de determinadas estrategias, hacia donde se dirige nuestro foco de atención. En esta ocasión procederemos a dar cuenta específicamente de los datos recogidos que se vinculan directamente con las estrategias cognitivas de aprendizaje.

En un segundo momento se procedió a entrevistar a los alumnos, las preguntas giraron en torno a aquello que los estudiantes hacían para estudiar para un examen de historia.

Resultados

Cuestionario de autoinforme

En esta sección comenzamos con la descripción del grupo de estudiantes analizando su perfil cognitivo, presentando la media (M) y desviación estándar (Sd) para las estrategias cognitivas que evalúa el cuestionario.

Tabla 1. Media y desviación estándar para 24 alumnos de secundario en distintas estrategias de aprendizaje.

Estrategias	Alumnos de secundario	
Repaso	M= 5,23	Sd=1,39
Elaboración	M=4,55	Sd=1,39
Organización	M= 5,20	Sd=1,15
Pensamiento crítico	M=4,47	Sd=1,54

Nota. Los valores se interpretan en una escala de 1 a 7.

A partir de los datos reflejados en la tabla se observan puntajes más elevados para dos grupos de estrategias, específicamente en repaso con una media de 5,23 y organización de la información con media de 5,20.

En el caso de las estrategias de repaso, una de las más utilizadas, se trata de procedimientos básicos de estudio y que no favorecen un abordaje profundo del contenido a estudiar. En el caso del segundo grupo de estrategias que se han destacado por su uso, organización de la información, podemos decir que se caracterizan por ser procedimientos que posibilitan una aproximación significativa a la nueva información, dado que el alumno logra establecer relaciones coherentes y significativas entre lo que sabe y lo que debe aprender.

El aprendizaje desde la voz de los alumnos

El análisis de los registros de las entrevistas tomadas confirma, en gran medida, los resultados arrojados por el cuestionario de autoinforme y ya presentados en el apartado precedente. En esta instancia de recolección de datos los alumnos informan también un uso mayoritario de las estrategias de repaso y organización de la información. Específicamente fueron 21 alumnos de los 24 entrevistados quienes manifestaron utilizar el repaso como estrategia para estudiar, sobre todo se destaca como un procedimiento de aprendizaje repetitivo que posee el fin de permitirle al alumno "grabar" información.

A continuación se muestran algunos fragmentos de entrevistas de los alumnos.

Ejemplos de estrategias de repaso

"…trato de entender un poco primero y después lo aprendo, voy repasando…" (H. P).

"…leo un poco de todo y si me queda, lo repito en voz alta, lo vuelvo a leer y si me queda algo, me queda" (G.C).

"En Historia repaso, repaso toda la carpeta, me pongo a estudiar, repaso…leo en voz alta" (M.A).

Un grupo de estrategias de aprendizaje al que los alumnos recurren con frecuencia son las estrategias de organización de la información, concretamente fueron 20 los alumnos que informaron hacer uso de algún procedimiento de estudio vinculado a estas estrategias. Por ejemplo.

Ejemplos de organización de la información

"En historia siempre presto atención en clase, sino no entiendo nada, sino hago cuadros yo me guió mucho por cuadros y ahí voy sacando flechitas" (N.N).

"Si (hace cuadros) me queda más, pongo las cosas principales y me ayuda, después me acuerdo los títulos" (R.T).

"Uso colores, por ejemplo tres fibrones, con verde subrayo lo más importante los títulos, el amarillo para partes más destacadas del tema como… las palabras más importantes o las más difíciles y con el naranja es como que lo completo" (E.A).

Considerando las estrategias de elaboración de información, los alumnos informaron sobre todo realizar resúmenes a la hora de estudiar, esto lo expresaron 18 alumnos de los 24 que participaron. Algunos fragmentos de entrevistas que sirven de ejemplo son los siguientes.

Ejemplos de elaboración de la información

"…más que nada los resúmenes uso en historia, luego cuadros para comunicación" (V.D).

"Si es algo de historia, lo que es mas de lectura tarto de hacer cuadros, resúmenes…" (C.O).

"Trato de hacer un resumen de lo que nos dan para estudiar, de tal tema a tal tema y ahí lo leo muchas veces y se me graba" (F.Q).

Finalmente analizando los procedimientos que se relacionan con estrategias de pensamiento crítico, los alumnos informan un escaso uso de las mismas (9 alumnos de 24 entrevistados), entonces parece que los alumnos recurren en menor medida a estrategias de pensamiento crítico, cuando deben estudiar.

Probablemente se ocupan más de memorizar o aprender la postura de un autor y no por posicionarse desde una perspectiva personal frente a eso.

Ejemplos de pensamiento crítico

"…hay cosas que no le entiendo y las busco en internet, pero si no lo encuentro…busco en un libro…". (M.A

"Si le plateo (se refiere a su postura cuando el alumno no acuerda con una tarea) pero si no me lleva el apunte lo hago como yo pienso, no me gusta que me impongan algo, que lo tenes que hacer si no estás de acuerdo con el tema…" (R.T).

"Si busco en internet, nunca me quedo con lo que da la profesora, siempre quiero saber más del tema" (C.R).

De manera general en la instancia de administración de cuestionario los alumnos dan cuenta del uso de todas las estrategias, sin embargo los estudiantes informan un mayor uso de los procedimientos de repaso y organización de la información. En este caso vemos que los alumnos oscilan entre el uso de dos tipos de procedimientos,

bastantes diferentes según las posibilidades que generan. Si consideramos las estrategias de repaso vemos que los alumnos hacen uso de procedimientos básicos de escasa profundidad hacia el aprendizaje. Mientras que la situación parece compensarse con el uso de la organización para otorgarle coherencia a la nueva información, cuando es articulada con los conocimientos que ya posee el alumno.

Al complementar esta información con la obtenida en la instancia de entrevista, podemos ver que se presentan coincidencias, puesto que los alumnos informaron utilizar en mayor medida el repaso y la organización de la información. Asimismo, en las dos instancias de recolección de información los alumnos manifestaron un uso escaso de procesos de estudio que posibilitan un abordaje crítico del nuevo contenido a estudiar.

Algunas conclusiones

Considerando los resultados obtenidos, podemos decir que los alumnos de nivel medio hacen uso de los procesos cognitivos de estudio que aquí analizamos. De manera concreta recurren al uso de procedimientos estratégicos vinculados con el repaso, la elaboración y organización de la información, sin embargo se informa un uso escaso de un pensamiento crítico. Las estrategias de pensamiento crítico se constituyen en procedimientos sumamente esenciales para aprender. Concretamente predisponen en el alumno una actitud crítica que le permite sostener una postura definida ante los contenidos que debe estudiar, con la posibilidad de indagar los mismos y buscando líneas alternativas de pensamiento y reflexión.

De manera general, y desde una perspectiva pedagógica y didáctica, se torna necesario pensar en líneas de trabajo que conduzcan a los alumnos a posicionarse de manera crítica ante el contenido a estudiar, puesto que aún aprendiendo de manera significativa mediante otras estrategias cognitivas; es necesario que ese aprendizaje sea utilizado de manera atinada cuando se requiera. Además sería deseable pensar en proponer a los alumnos tareas educativas que tengan como fin el uso del repaso como estrategia de aprendizaje vinculada con la reflexión y la comprensión, más que con la memorización de los contenidos.

[i] Parece pertinente acotar que el MSLQ, instrumento creado por este equipo de investigadores, se encuentra entre los más ampliamente difundidos para evaluar el uso de estrategias; quizás, debido a sus méritos para integrar los desarrollos teóricos más relevantes para el estudio de las estrategias (Rinaudo, 2006).

Bibliografía

Beltrán, Jesús. 2003. "Estrategias de aprendizaje". Revista de Educación 332: 55-73.

Donolo, Danilo; Chiecher, Analía; Paoloni, Paola y Rinaudo, María C. 2008. MSLQe – MSLQvv. Motivated Strategies Learning Questionnaire. Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias. Serie Psicología Educacional. Río Cuarto: EFUNARC.

Gaskins, Irene y Elliot, Thorne. 1999. "Como enseñar estrategias cognitivas en el escuela".Ed.Paidós.4:97-115 http://www.neuquen.edu.ar/regresoreceso/materiales%20otros/Gaskins.pdf McKeachie, Wilbert; Pintrich, Paul y Lin, Y-G. 1985. "Teaching learning strategies." Educational Psychologist, 20(3): 153-160.

Pintrich, Paul. 1999. "The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning". International Journal of Educational Research, 31:459-470.

Pintrich, Paul y García, Teresa. 1993. "Intraindividual differences in studentes motivation and selfregulated leatrning". German Journal of educational psychology, Vol. 7, nº 3.

Pintrich, Paul; Smith, David; García, Teresa y Mckeachie, Wilbert. 1991. Manual for the use of the motivated strategies for lerning questionnaire (MSLQ). National center for research to improve post secondary teaching and learning University of Michigan.

Weinstein, Claire; Husman, Jenefer. y Dierking, Douglas. 2000. "Self regulation interventions with a focus on learning strategies". En Handbook of Self-regulation. M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner, San Diego: Academic Press.

Weinstein, Claire y Underwood, Vicki L. 1985. Learning Strategies: The How of Learning. In Segal, Judith W., Chipman, Susan F., and Glaser, Robert. (Eds.) Thinking and Learning Skills: Relating Instruction to Research, Vol. I: 241-258. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

EXPERIENCIAS ÓPTIMAS (FLOW) EN ACTIVIDADES CURRICULARES Y EXTRACURRICULARES DURANTE LA ADOLESCENCIA

Calero, Alejandra Daniela

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Resumen

Las experiencias óptimas se enmarcan dentro de la Psicología Positiva como el estudio del disfrute que los individuos experimentan al realizar diferentes actividades. El objetivo de este trabajo es estudiar las diferencias en la experiencia óptima en las actividades artísticas y deportivas del contexto curricular y extracurricular en adolescentes. Participaron 95 adolescentes (80 mujeres -84%-, 15 varones) con una edad media de 14.98 (DE = 1.52) que asisten a colegios secundarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se administró el Inventario de Experiencias Óptimas (Calero, 2012), que consiste en nueve ítems con cinco opciones de respuesta, junto con un cuestionario sobre las características de las actividades que realizan. Se hallaron diferencias significativas al comparar la experiencia óptima en las actividades del medio escolar y extraescolar (t = -.48, p ? .001). Al comparar las actividades de artísticas y deportivas dentro de cada contexto no se hallaron diferencias significativas. Estos resultados son coherentes con la línea que considera a la adolescencia como un período particularmente sensible para el desarrollo de competencias, brindando cada vez más importancia a las actividades extracurriculares como un espacio que puede favorecer un desarrollo positivo (Eccles & Gootman, 2002; Hansen, Larson, & Dworkin, 2003).

Palabras Clave
Experiencias óptimas Adolescencia Actividades

Abstract

OPTIMAL EXPERIENCES (FLOW) IN CURRICULAR AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES DURING ADOLESCENCE

According to positive psychology, optimal experiences (flow) are the study of the enjoyment that people experience when performing different activities. The aim of this work is to study the differences in optimal experience between artistic and sports activities within a curricular and extracurricular context in adolescentes. 95 subjects (80 female -84 %-, 15 males) with a mean age of 14.98 (SD = 1.52) that assist to a Buenos Aires City high school participated on the study. The Optimal Experience Inventory (Calero, 2012), which has nine items with five response options, was administered along with a questionnaire of activities characteristics. When comparing the optimal experience between the curricular and extracurricular activities, significant differences were found (t = -.48, p ? .001). There were no significant differences between artistic and sports activities within each context. These results are consistent with the authors that consider adolescence as a particularly sensitive period for skills development, and give increasing importance to extracurricular activities as a space that can promote a positive development (Eccles & Gootman, 2002; Hansen, Larson, & Dworkin, 2003).

Key Words
Optimal Experiences Adolescence Activities

Introducción

En los últimos años la Psicología Positiva comenzó a adquirir importancia al propone un cambio de mirada hacia aquellas características de las personas y sus entornos que promueven bienestar y satisfacción vital. Este nuevo enfoque se ocupa del estudio de las experiencias positivas, las características individuales positivas y las instituciones que las posibilitan (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Parks, & Steen, 2004).

Es en el contexto del estudio de las experiencias positivas, donde surge la importancia del concepto de experiencia óptima (flow). El desarrollo sobre la experiencia óptima tiene su origen en el estudio de actividades en las cuales las personas se involucran sin obtener otro beneficio que el de la tarea en sí misma. El término fluir (flow) emergió a partir de las descripciones de la experiencia subjetiva de estas personas como un movimiento que se produce de una forma no pasiva pero sin esfuerzo aparente (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998). La experiencia óptima (flow), según el autor, se compone de nueve dimensiones que lo caracterizan y que se expresan de formas determinadas (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998): Equilibrio entre la habilidad percibida y el desafío que plantea la actividad, ocurre cuando la habilidad percibida está al nivel adecuado para enfrentarse a las demandas de la situación; Unión entre la acción y la conciencia, explica la implicación y la absorción total en la actividad, que es tan profunda que las acciones se vuelven espontáneas o automáticas; Metas claras, cuando los objetivos a lograr con la actividad son claros, lo que permite a la persona una fuerte sensación de qué es lo que quiere conseguir con ella; Retroalimentación clara y directa, le permite a la persona saber que se está alcanzando su objetivo; Concentración en la tarea presente, las personas expresan

el estar realmente centrados en la actividad, sin que nada los pueda correr de este foco; Sentimiento o percepción de control, la persona experimenta una percepción de control total sobre la tarea que se está realizando, aún cuando la tarea sea muy difícil; Pérdida de la autoconciencia, implica que la preocupación por la propia imagen o la opinión de los demás desaparece, conforme la persona se involucra en la actividad que está realizando; Deformación en la percepción del tiempo, cuando la percepción del paso del tiempo es diferente al común de todos los días; y Experiencia autotélica, del griego auto (sí mismo) y telos (finalidad), el elemento clave de una experiencia óptima es que ésta tiene un fin en sí misma se refiere a una actividad que se contiene en sí misma, que se realiza no por conseguir algún beneficio, sino simplemente porque hacerla, en sí, es la recompensa.

La investigación de la experiencia óptima en las actividades en las que participan los adolescentes es aún un área que cuenta con escasas investigaciones empíricas. En investigaciones previas se encontró que los mayores niveles de motivación intrínseca, desafío y absorción reportados por los adolescentes, en donde se experimentaba la experiencia subjetiva óptima, era en actividades autodeterminadas extraescolares que envisten cierto grado de estructura (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993; Eccles & Gootman, 2002). La diferencias entre las actividades extracurriculares y curriculares, es que estas últimas son de asistencia obligatoria para el adolescente y se dictan dentro del horario escolar. En cambio, las actividades extracurriculares se dictan por fuera del horario escolar y tienen como característica principal que la participación es autodeterminada. Se plantea que la participación en este tipo de actividades es un importante factor de promoción del desarrollo positivo (Eccles & Gootman, 2002; Hansen, et al., 2003; Peck, et al., 2008).

Dada la importancia de la adolescencia como un período clave en el desarrollo de competencias individuales (Chambers, Taylor, & Potenza, 2003), el estudio de las experiencias e instituciones que promueven un desarrollo positivo en el sujeto se torna de suma importancia.

El objetivo del presente trabajo es estudiar las diferencias en la experiencia las diferencias en la experiencia óptima en las actividades artísticas y deportivas del contexto curricular y extracurricular en adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Metodología

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 95 adolescentes (80 mujeres -84%-, 15 varones), con una edad media de 14.98 (DE = 1.52), pertenecientes a clase media, que asisten a colegios secundarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Todos los sujetos participaron luego de ser autorizados por sus padres a quienes se les aseguró el anonimato de su participación y la confidencialidad de la información obtenida.

Instrumentos:

Inventario sobre experiencia óptima (Calero, 2012. Trabajo no publicado): Tiene como objetivo evaluar la experiencia óptima. Está compuesto por nueve ítems, cada uno de los cuales representa una de las nueve dimensiones que componen la experiencia óptima según Csikszentmihalyi (1998) (ej.“La experiencia es extremadamente gratificante”). El adolescente debe elegir entre cinco opciones de respuesta: desde “totalmente de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo” que puntúan de 1 a 5, respectivamente. Para la puntuación se suman las opciones y se obtiene un puntaje total de flow. En cuanto a las propiedades psicométricas del inventario, se encontró un buen índice de confiabilidad por consistencia interna (Alpha de Cronbach = .79).

Cuestionario sobre características de las actividades: Indagan las características de las actividades, del ámbito escolar y extraescolar, que los adolescentes llevan a cabo. Como ser la actividad que realizan o el lugar en el cuál se desarrollan las actividades extracurriculares.

Procedimiento:

Se realizó una administración grupal dentro de las instituciones educativas en un ambiente libre de ruido, durante el horario escolar. Se administró a cada adolescente el cuestionario sobre las características de las actividades y el inventario sobre experiencias óptimas para las actividades curriculares artísticas y deportivas, y para las actividades extracurriculares artísticas y deportivas.

Las actividades deportivas incluían: fútbol, volley, handball, hockey, rugby, gimnasia, tenis, natación y otras. Las actividades artísticas incluían: teatro, música, danza, artes plásticas y otras. En el caso de las actividades extracurriculares se les preguntó dónde las desarrollaban. En las actividades deportivas un 70% reportó realizarlas en un club, el resto (30%) en otras instituciones afines. En las actividades artísticas un 32.4% reportó realizarlas en centros culturales, 23.5% en institutos, el 23.5% en clubes y el porcentaje restante (20.6%) en otras instituciones.

Procesamiento de la información:

Se realizó una prueba t para muestras apareadas con el fin de comparar las actividades curriculares y extracurriculares. Luego, se procedió a realizar una prueba t para muestras apareadas para comparar las experiencias óptimas entre las actividades deportivas y artísticas curriculares, por un lado, y extracurriculares por otro.

Resultados:

Se encontraron diferencias significativas entre la experiencia óptima reportada en las actividades curriculares y la experiencia óptima reportada en las actividades extracurriculares ($t = -.48$, $p < .001$), mostrando mayores índices de experiencia óptima en las actividades del ámbito extracurricular.

Dentro de las actividades curriculares, no se encontraron diferencias significativas entre la experiencia óptima reportada en las actividades deportivas y la reportada en las actividades artísticas ($t = .585$, $p > .560$). Con respecto a las actividades extracurriculares, tampoco se encontraron diferencias significativas entre ambos tipos de actividades ($t = -.854$, $p > .407$).

Conclusiones y Discusión

El objetivo del presente trabajo fue indagar la experiencia óptima en actividades del contexto escolar y extraescolar. Para ello se trabajó con 95 adolescentes a los que se les administró el Inventario de

Experiencias Óptimas (Calero, 2012). En función de las dimensiones que componen la experiencia óptima (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998), las características que tienen las actividades extracurriculares parecen facilitar el disfrute en la realización de estas actividades. Se considera que en las actividades extracurriculares existen objetivos, con más probabilidades de ser automotivados, que permiten obtener una retroalimentación sobre el propio desempeño para regular y dirigir los comportamientos, pero lo suficientemente flexibles como para que se sientan responsables de la dirección de la actividad. A diferencia de las actividades curriculares, en donde los adultos dirigen la actividad con el fin de cumplimentar los programas educativos establecidos (Larson, 2000).

De forma coincidente a lo hallado en la bibliografía internacional, los adolescentes evaluados en esta muestra muestran mayores índices de experiencia óptima en las actividades extracurriculares (Larson, 2000). Es posible que el involucrarse en actividades por propia motivación incremente el disfrute en la realización de estas actividades. Dado que no se encontraron diferencias significativas entre las actividades deportivas y artísticas del contexto extracurricular y curricular, este incremento no depende del tipo de actividades que los adolescentes llevan a cabo, sino del ámbito en el cual participan.

En las últimas décadas el florecimiento de modelos de desarrollo positivo en la adolescencia tienen como idea principal que todo adolescente cuenta con el potencial necesario para un desarrollo exitoso y saludable (Oliva et al., 2010). Estos modelos sistémico evolutivos plantean que las interacciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal (Lerner, 2002). Tal es así que en programas educativos que se están implementando en Estados Unidos y Europa, a partir de la importancia otorgada a la actividades extracurriculares, se pretende es brindar experiencias enriquecedoras que permitan a los adolescentes incrementar competencias y habilidades (Roth & Brooks-Gunn, 2003).

A través de investigaciones futuras se espera evaluar si las experiencias óptimas en la realización de actividades es también un promotor de desarrollo positivo durante la adolescencia.

Bibliografia

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (1998). Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia: Bilbao: Desclée de Brouwer.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S., England:. (1993). Talented teenagers: The roots' of success and failure. England: Cambridge University Press.

Chambers, R. A., Taylor, J. R., & Potenza, M. N. (2003). Reviews and Overviews Developmental Neurocircuitry of Motivation in Adolescence: A Critical Period of Addiction Vulnerability. Am J Psychiatry, 160(6), 1041-1052.

Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). Community programs to promote youth development. . Washington DC: : National Academy Press.

Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What adolecents learn in organized youth activities: A survey of Self-Reported developmental experiences. Journal of Research on Adolescence, 13(1), 25-55.

Larson, R. W. (2000). Toward a Psychology of Positive youth Development. American Psychologist, 55, 170–183.

Lerner, R. M. (2002). Concepts and theories of human development (3ª ed ed.). Mahwah, NJ.

Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelode desarrollo positivo adolescente. Infancia y Aprendizaje, 33(2), 1-10.

Peck, S., Roeser, R. W., Zarrett, N., & Eccles, J. (2008). Exploring the Roles of Extracurricular Activity Quantity and Quality in the Educational Resilience of Vulnerable Adolescents: Variable-and Pattern-Centered Approaches. Journal of Social Issues, 64(1), 135-155.

Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What Exactly Is a Youth Development Program? Answers From Research and Practice. Applied Developmental Science, 7(2), 94–111.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. American Psychologist, 55(1), 6-14.

Seligman, M., Parks, A., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. The Royal Society, Philosophical Transactions: Biological Sciences, 359, 1379-1381.

PRÁCTICAS DE AGENTES EN EQUIPOS PSICOEDUCATIVOS PARA LA INCLUSIÓN EN EL NIVEL INICIAL EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIO ECONOMICA

Casal, Vanesa - Beraldo D., Vanina - Ali, María Celina

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología

Resumen

El propósito de este trabajo es indagar las prácticas de agentes psiceducativos con primera infancia en contextos de vulnerabilidad psicosocial en la Ciudad de Buenos Aires. Se centrará en la labor llevada a cabo por los Centros Educativos de Prevención y Atención a la Primera Infancia (CEPAPIs) desde la perspectiva de las Configuraciones de Apoyo para la inclusión educativa. La misma será comprendida como una zona posible de encuentro entre dos sistemas de actividad: Educación común y Educación Especial.

Palabras Clave
Prácticas, EducacionEspecial, Inclusión, sistemasdeactividad

Abstract

PRACTICE OF PSICO-EDUCATIONAL AGENTS FOR INCLUSION WITH EARLY CHILDHOODS IN CONTEXTS OF SOCIO-ECONMIC VULNERABILITY

This paper aim is to investigate the practices of Psycho-educational Agents with early childhood in contexts of psycho-social vulnerability at Buenos Aires City. It will focus on the work carried out by the Educational Centers of Early Childhood Prevention and Assistance (CEPAPIs), from the perspective of Supporting Configurations for Inclusive Education. It shall be understood as a possible zone of encounter between two systems of activity: Common School and Special Education.

Key Words
Practices, SpecialEducation, Inclusion, ActivitySystems

Este trabajo fue desarrollado en el marco de procesos de aprendizaje-enseñanza participativos desarrollados en la práctica de Investigación "Psicología y Educación: Los Psicólogos y su participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado", de la Carrera de Psicología de la UBA, cuya Coordinadora General es Mgter Cristina Erausquin, y en el Espacio de Taller de Tutoría coordinado por al Lic. Prof Vanesa Casal.

Se recortó como objeto de indagación las prácticas llevadas a cabo por los agentes psicoeducativos que forman parte de los equipos de los Centros de Atención y Prevención a la Primera Infancia (CEPAPIS). Los mismos son presentados como: " (…) un conjunto estructurado y organizado de acciones y recursos para alcanzar objetivos definidos que tienen que ver con la prevención y atención a la primera infancia (…)". Se encuentran ubicados en zonas de alta vulnerabilidad social, como un modo de acercar los servicios de Educación Especial a esta población. Trabajan en estrecha relación con los Jardines de Infantes comunes de la zona, atendiendo a niños desde los 45 días a los 5 años.

Las estrategias metodológicas empleadas en el marco de la indagación tienen un carácter exploratorio y descriptivo con análisis cualitativos.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron los siguientes:

1) Administración de los Cuestionarios de Intervención Profesional del Psicólogo sobre problemas situados en contexto (Erausquin, Basualdo, 2006, adaptados a la especificidad de las Configuraciones de Apoyo por la Lic. Prof Vanesa Casal) a tres profesionales integrantes y ex integrantes de distintos equipos de CEPAPIs. El cuestionario explora el recorte de situaciones- problema de la propia práctica profesional, relacionada con la educación especial y desplegada en la escuela común, las intervenciones realizadas, las herramientas utilizadas, los resultados obtenidos y su atribución a causas o razones.

2)Entrevistas semi estructuradas a dos de los tres agentes mencionados, diseñadas en el marco del Taller de Tutoría de la Práctica de Investigación.

3) Se realizó también una indagación de materiales producidos por los equipos de CEPAPIs (documento fundacional, trabajos, experiencias y presentaciones realizadas por profesionales de los equipos)

Contexto conceptual

Puede entenderse a la inclusión educativa como el "…conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar la barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado: (…)" (Booth y Ainscow, 2008). La inclusión educativa como paradigma se diferencia del paradigma de la integración, que hace hincapié en las dificultades de los niños y en las adaptaciones que deben hacerse en base a las mismas. Puede decirse que estamos en un momento de transición entre un paradigma y otro. En relación a esta transición Booth y Ainscow (2008) proponen a las políticas, las culturas y las

prácticas como tres ejes a revisar para que el paradigma de la inclusión sea posible y factible.

Recortando el eje de las políticas al ámbito jurídico de la legislación, se comprende a la personas con discapacidad o barreras para aprender y participar como sujetos de derecho; cabe destacar que en la Argentina se cuenta al día de hoy con diversas normativas que hacen referencia a la inclusión educativa y que conciben a la educación especial como modalidad. Valga como ejemplo la Convención de las Personas con Discapacidad (a la que Argentina adhiere) o la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206). No obstante se dispone de toda esta normativa, las transformaciones de las prácticas resultan dificultosas, además de verse obstaculizada por ciertas condiciones materiales y simbólicas, también lo están por las propias características del dispositivo escolar, y la constitución histórica de la escuela como dispositivo de gobierno de desarrollo. Se trata, entonces, de hacer posible un experiencia escolar que permita comprender a la diferencia como "posibilidad de intervención potente" para que otra práctica acontezca. Es en esta línea de pensamiento que el concepto de Educación Especial como modalidad nos da una pista para comprender las relaciones entre dos sistemas: educación común y educación especial interactuando e interviniendo sobre contextos de actividad con sujetos que presentan discapacidad o restricciones para aprender y participar.

Ubicando la mirada en el eje de las prácticas, si la inclusión educativa hace hincapié en las barreras como aquellas que dificultan el aprendizaje, cabe preguntarse entonces desde qué perspectiva entienden los profesionales encuestados los problemas que se les presentan.

Si bien los desencuentros entre los niños y las escuelas infantiles no implican necesaria e inevitablemente el fenómeno del fracaso escolar, la forma en que se conceptualiza esta categoría puede ser útil para descubrir los modos en que se explica dicho desencuentro. En relación a ello, Ricardo Baquero sostiene que existen tres modos de entenderla (BAQUERO,2000) : Como expresión de un problema que portan los alumnos a título individual como dificultad; como resultado de la condición problemática de la familia o el medio social del niño; o como efecto de la relación del niño con la escuela, imposible de delimitar fuera de esta relación mutua. La forma en que los profesionales dan cuenta en los cuestionarios de las situaciones que se les presentan, configuran un modo interesante de analizar cómo se explican dichos desencuentros.

Otra perspectiva interesante a destacar es la de las intervenciones, ya que una de las particularidades de los CEPAPIs es intervenir allí donde los Jardines comunes lo demandan, construyendo prácticas en general colaborativas. Para analizar las respuestas obtenidas en los cuestionarios, se tomará la clasificación propuesta por Cristina Erausquin (ERAUSQUIN, 2007): Según el tipo de intervención: será directa o indirecta; según el ámbito: será interna o externa; según el destinatario/ finalidad: será individual o grupal; según la temporalidad: será reactiva o proactiva; según la orientación: será centrada en la salud, la educación, o la emergencia de la subjetividad.

Analisis

Tres situaciones: tres modos de entender la relación de los niños con el Nivel Inicial.

Se analizaron los modos en que presentan los problemas de su práctica los tres profesionales con los que se tomó contacto para la presente investigación. Las situaciones que se tomarán como objeto de análisis fueron relatadas en el marco de la administración de los Cuestionarios de Intervención profesional del psicólogo sobre problemas situados en contexto.

Profesional 1: Relata una situación en la que es convocado por un jardín por un niño que concurre a la sala de cinco años. El mismo tiene dificultades en la interacción con pares y en participación en actividades grupales. Apunta que "La maestra le asigna el rol de asistente (llevar documentos administrativos a la Dirección) para que pueda descargarse, según el pedido que el niño le realiza. Es decir, se observa una recurrencia a extraerse de la situación de aprendizaje y participación". A renglón seguido brinda detalles sobre la historia familiar, haciendo especial hincapié en el "abandono en términos médicos".

En relación a sobre qué o quién/es intervino muestra dos líneas. La primera en relación a la situación escolar, particularmente sobre "(…) las barreras identificadas". En segundo lugar hace mención a "(…) las condiciones ambientales y familiares de constitución subjetiva del niño".

Es decir, en este primer caso, si bien la dimensión del contexto escolar es tenida en cuenta a la hora de diseñar la intervención, la situación problema se plantea tal como sostiene Baquero "como resultado de la condición problemática de la familia o medio social del niño". (BAQUERO,2000, p. 6)

Profesional 2: Relata una situación en la que se le solicita al CEPAPI atención psicológica para siete niños del jardín, los cuales concurren a la misma sala. A renglón seguido la profesional señala "En ese momento se nos ocurre pensar en reunión de equipo que todos los niños que nos "querían derivar a atención psicológica" pertenecieran a la misma sala. Fue así que nos preguntamos si no estaría pasando algo en relación a la dinámica aúlica".

Más adelante relata que luego de realizar varias observaciones in situ señala que: a) "La sala era señalada como" la peor del jardín" (…..) b) "la situación áulica estaba "desbordada", no había rutinas, entre otras situaciones, (…..) c) Que la maestra se sentía "desbordada".

Aquí puede observarse ya una diferencia importante respecto al cuestionario anterior. Mientras en el caso del profesional 1 el contexto áulico tiene una participación más en un segundo plano, en esta situación los profesionales convocados ponen a jugar al contexto áulico desde el mismo momento en que se produce la demanda de intervención.

Es decir, retomando la categorización realizada por Baquero, aquí se entiende la situación como efecto de la relación de los niños con la escuela.

Profesional 3: Relata una situación en la que se convoca al CEPAPI por una niña que no hablaba, no cantaba ni "tampoco jugaba activamente con otros nenes". Renglón seguido destaca: "Ambos padres eran bolivianos, pero uno hablaba aymará y el otro quechua. Cada uno quería conservar su cultura (…) entonces le enseñaban a la nena (por ejemplo los números) en quechua y aymará. Entre ellos hablaban "lo justo y necesario" en español. En la hora de la cena ponían la radio

para que no se hable".

Puede pensarse que en el caso de esta profesional se partió de la idea de concebir la problemática "como expresión de un problema que portan los alumnos a título individual, como dificultad" (Baquero, 2000, p.6), ya que en la pregunta en la que se indagan los objetivos de la intervención responde: "En principio, descartar que no fuera algo grave". Luego de confirmar que no se trataba de un problema que portaba la niña, se pasa a considerar a la familia, a su medio como los causantes del mismo.

Es decir, al igual que en el caso del sujeto 1, si bien al momento de la intervención el contexto escolar es ponderado: ("El trabajo fue tratar de incorporar a estos papás a la cultura de la escuela, empezar a revalorizar esto que ellos traían. Fueron invitados a dar charlas, participar en los actos escolares presentando su propia cultura. Esas fueron las orientaciones al jardín",) el modo de concebir el problema hace más hincapié en la dinámica de la familia a la que pertenecía la niña, sus culturas de origen y su desencuentro con la cultura escolar

Sobre las Intervenciones

Analizar las intervenciones resulta de gran importancia dado que una parte importante de la labor en los CEPAPIs se asienta en la intervención ante las situaciones que requieran las escuelas con las que trabajan en conjunto. Es en esta dimensión que se visibiliza la potencia de la educación especial como modalidad.

Como se ha mencionado en el marco teórico, tomando las ideas de Erausquin (2007), las intervenciones se pueden caracterizar según diferentes ejes de análisis. A continuación se analizarán las intervenciones relatadas en los cuestionarios según los mismos.

Profesional 1: Presenta como situación problema la de un niño que "(…) tiene dificultades de interacción con pares y en participación en actividades grupales". Las intervenciones a realizar son decididas por el equipo del CEPAPI y comprenden: Orientación psicoeducativa a la docente, atención individual del niño en forma semanal, articulación con el equipo del CESAC 35 para que realice un seguimiento médico, visita de la trabajadora social en domicilio.

En primer lugar cabe destacar que no se trata de una intervención puntual, sino de una serie de intervenciones articuladas que hacen a diversas dimensiones del problema. En relación al tipo de intervención puede decirse que la misma es a la vez directa e indirecta. Directa en relación con la atención psicológica que recibe el niño (destinatario de la intervención) e indirecta dado que se trabaja con la docente para lograr que el niño participe en las actividades haciéndole lugar a su problemática. Algo similar sucede en relación al ámbito de intervención: es a la vez interno y externo por las mismas razones: interno en cuanto "(…) se lleva a la práctica con el personal del mismo centro educativo" (la docente) y externa en tanto "(…) los equipos sectoriales realizan intervenciones externas a la dinámica diaria de los centros educativos" (atención individual, articulación con el equipo del CESAC 35, visitas de la trabajadora social).

En lo que al destinatario se refiere, todas las intervenciones confluyen en el niño "sujeto y objeto de la intervención", en tanto se centran sobre el niño y su problema y se dirigen a él y no tanto al contexto que la produce y vulnera sus derechos a aprender. En relación a la temporalidad, la misma es reactiva, es decir, se centra en un problema ya aparecido. Finalmente, cabe destacar que se orienta sobre todo hacia la salud y la subjetividad del niño.

Profesional 2: La situación que se presenta en este caso hace referencia a la demanda de atención psicológica que realiza un jardín para siete niños que concurren a una misma sala. La intervención consistió en: a) Observación de la dinámica aúlica, b) Trabajo en el aula con la docente al estilo de pareja pedagógica, c) Encuentros con la conducción del jardín a los fines de que sus integrantes orientaran y apoyaran a la docente en su labor pedagógica. d) Realización de un "taller de literatura" por parte de la fonoaudióloga del equipo del CEPAPI. e) Participación con la docente en reuniones de padres, donde se buscó trabajar la importancia de los límites. f) Evaluaciones psicológicas en el CEPAPI con algunos niños. g) Articulación con el Equipo de Orientación Escolar para que la trabajadora social de ese equipo trabajara con algunas familias de riesgo socio ambiental.

Al igual que la intervención anterior, no se trata de una intervención puntual, sino de una serie de intervenciones articuladas que se vinculan con diversas dimensiones del problema. En relación al tipo de intervención, la misma es predominantemente indirecta (trabajo con la docente y la conducción del jardín), situando algo del orden de las intervenciones directas en las evaluaciones psicológicas que se le realizan a algunos niños. El ámbito de la intervención es predominantemente interno, ya que el trabajo más intenso se realiza con la maestra, aunque la intervención de la fonoaudióloga, las evaluaciones psicológicas y la articulación con el Equipo de Orientación Escolar estarían dando cuenta de intervenciones externas. En relación a los destinatarios, cabe destacar que la misma es predominantemente grupal, exceptuando las evaluaciones psicológicas realizadas con niños en los que se detectaron problemáticas complejas. En relación a la temporalidad, puede decirse que la misma es reactiva: se pone en marcha una vez que se recibe la demanda por parte del jardín. Finalmente, cabe destacar que la misma se orienta preponderantemente hacia lo educativo, es decir, vinculada "con el enriquecimiento y optimización del aprendizaje de los alumnos". (Erausquin,2007, p.11)

Profesional 3: Plantea una situación en la que la agente es convocada a intervenir por una niña del jardín que no habla ni con los adultos ni con sus pares y que no interviene en ninguna actividad. La intervención que se realizó consistió en: a) Entrevistas con la maestra y la conducción de la escuela. b) Observación en la salita. c) Entrevistas con los padres. d) Orientación a directivos y docentes donde se sugiere invitar a estos padres y a otros a contar historias y costumbres de sus lugares de origen. Se convocó a varios representantes de las diferentes comunidades.

Al igual que en las intervenciones anteriores cabe destacar que no se trata de una intervención puntual, sino de una serie de intervenciones articuladas pero que, en este caso particular, se centran en la misma dimensión del problema (la niña que no habla dadas las diferencias culturales de sus padres y sus costumbres).

En relación al tipo de intervención cabe señalar que la misma es directa e indirecta a la vez, ya que interviene sobre la niña y sobre los padres y la escuela, con el fin de incluir las diversas culturas dentro del aula. Lo mismo sucede con el ámbito de intervención: se trabaja con la maestra y directivos (ámbito interno) y también con la niña y sus padres (ámbito externo).

En relación a los destinatarios se pondera sobre todo a la niña, su cultura familiar e inserción cultural. Sin embargo cabe destacar que, en lo que a la intervención en la sala se refiere, parece que no solo ella sino muchas familias representantes de distintas comunidades se vieron beneficiados con la misma. En el cuestionario la profesional destaca: "Creo que gracias a esa actividad se produjo un vínculo más intenso entre la escuela y los papás, se revalorizaron las diferentes culturas y se les dio un lugar de respeto e interés dentro de la salita (…)". Es decir, si bien la intervención fue en un primer momento pensada en torno a la problemática de la niña, la misma tuvo un potencial expansivo por el cual se vieron beneficiados los niños de la sala, sus familias, y la cultura escolar en general. Sobre todo si se tiene en cuenta que tal como señaló la profesional en la entrevista la mayoría de los niños provenían de familias cuyos padres eran paraguayos, bolivianos y peruanos cuya cultura se plantea en "desencuentro" con la cultura escolar

En lo que hace a la temporalidad puede decirse que la misma es reactiva, es decir, se centra en el problema ya aparecido. Finalmente pareciera que la misma está orientada hacia la educación ("(…) procurar que pueda participar activamente") y hacia la subjetividad de la niña.

Discusión

Para pensar la inclusión educativa es necesario que Educación Común y Educación Especial encuentren espacios comunes y participen en zonas de construcción iinteragenciales. En este sentido se refuerza la importancia de comprender a la Educación especial desde este paradigma como modalidad.

Esta relación podría ser pensada a la luz de la de la teoría de la actividad propuesta por Engeström. Al respecto Daniels señala: "La tercera generación de la teoría de la actividad intenta, tal como lo propone Engeström, desarrollar instrumentos conceptuales para comprender los diálogos (…) y las redes de sistemas de actividad en interacción" (DANIELS,2003, p.132)

Las prácticas llevadas a cabo por los profesionales mencionados pueden ser pensadas como una de esas posibles áreas de encuentro entre ambos sistemas. De hecho, el trabajo de los CEPAPIs implica la intervención de agentes de educación especial en jardines comunes. Se trata de profesionales de educación especial situados en contextos de educación común; se definen como configuraciones prácticas de apoyo del tipo de orientación, que potencian la inclusión, reforzando capacidades de los niños y de los sistemas de actividad que los acogen.

Los consultados plantearon situaciones complejas, multidimensionales, que requirieron de intervenciones también complejas, procesuales, en las que por lo menos se involucró a más de un agente. Podría entenderse está complejidad a la hora de pensar un problema y su consiguiente intervención como una respuesta necesaria frente al desafío que implica tener que encontrar puntos de contacto entre dos sistemas con actores, objetivos, herramientas, reglas y normas muy diferentes. En esto consistiría la tarea de armar andamiajes, configuraciones de apoyo. Como señalábamos en otro trabajo: "Se hace necesario tender redes con la educación común para acompañar el camino hacia la escuela (…)" (CASAL Y LOFEUDO, 2010). Es decir, hacía una escuela que incluya y vaya desnaturalizando y modificando la cultura que explica la diferencia a través de la deficiencia.

Cabe destacar que en los tres cuestionarios analizados puede decirse que el contexto escolar aparece ponderado, con más o menos fuerza, pero ponderado al fin. Podría pensarse que la clave para llevar a cabo prácticas que tiendan a la inclusión se hallaría allí. Es decir, no se trataría ni de pensar en términos de un posible déficit del niño o de su situación familiar ni de acoplarlo a una situación ya dada, sino de centrar la mirada en la situación para promover cambios que tiendan a que todos puedan "ser parte y tomar parte" de la misma.

Tomando como base otros trabajos de años anteriores, en los que analizamos el lugar de agentes psicoeducativos en escenarios escolares (Casal et al., 2009, 2011) ponderando sobre todo al individuo como unidad de análisis; todo parece indicar que se vislumbra un "giro contextualista o situacional" (Pintrich, 1994, Baquero, 2002, Erausquin et al. 2012). La pregunta por la inclusión educativa, con la mirada situada en los niños y las niñas como sujetos de derecho, y la invitación al trabajo en contextos de vulnerabilidad socio-económica parecen ser - al menos - provocadores de nuevos sentidos para pensar los problemas y las intervenciones, superando la soledad y el encierro y levantando miradas e intervenciones hacia lógicas más expansivas, situacionales y colectivas.

Bibliografia

Baquero, Ricardo (2000): «Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual», en Fenando AVENDAÑO y Norberto BOGGINO (comps.), La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario: Homo Sapiens.

Baquero, R. (2001) "Contexto y aprendizaje escolar", en Baquero, R. y Limón, M. Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bernal. UNQ. (Cap. 6, pp 163 a 180).

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.

Booth, Tony; Ainscow, Mel: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (Index for inclusion), Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.2008 disponible en

Casal, Vanesa – Lerman, Gabriela – Lofeudo, Silvina (2011) Hacia la inclusión educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común, Memorias del III Congreso de Investigación y Práctica Profesional - XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur. Facultad Psicología. Universidad de Buenos Aires

Casal, Vanesa – Lofeudo, Silvina. (2009) Integración Escolar, una tarea en colaboración, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, disponible en http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/niveles/especial/pdf/normativa/integrac-escolar.pdf

Daniels H. (2001) Vigotsky y la pedagogía. Paidós. Buenos Aires.

Erausquin C., Btesh E., Bur R., Cameán S., Sulle A., 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 Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Erausquin C., Basualdo M.E. (en prensa) "Psicólogos y docentes que trabajan en escuelas: el "giro contextualista" en la construcción de modelos mentales de intervención sobre problemas situados en escenarios educativos". En Erausquin C. y Bur R. (comps.) Diez años de investigación sobre el trabajo de los psicólogos en las escuelas desde la perspectiva sociocultural, Proyecto Editorial, 2012.

Erausquin C. (2007) "Modelos de Intervención Psicoeducativa: Sobre

modelos, estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa". Publicación Interna de Facultad de Psicología UBA y Facultad de Psicología UNLP. Cátedra II de Psicología Educacional de la Licenciatura en Psicología y Curso de Posgrado de Psicología UBA. 2007.
Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", Educational Psychology
Rogoff, B (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" En : Wertch, Del Rio, y Alvarez A. (Eds) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
Trilla, J. (1985): "Características de la escuela" y "Negación de la escuela como lugar", en Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona: Laertes (Cap 1 y 2).
Wenger Etienne (2001) "Introducción: Una teoría social del aprendizaje", en Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona, Paidós.
Otras fuentes:
Centros Educativos de Prevención y Atención a la Primera Infancia (CEPAPIS). Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Educación Especial. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/especial/pdf/cepapi.pdf
Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad. Artículo 24.
Secretaría de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General. Año 2000
Ley de Educación Nacional (2006) Artículo 4, 11, 42, 44
Documento Ministerio de Educación de la Nación (2009): Educación Especial, una modalidad del sistema educativo. Orientaciones 1 coordinado por Daniel López. - 1a ed. - Buenos Aires.
Consejo Federal de Educación (2011) Resolución 155

ASPECTOS FACILITADORES Y OBSTACULIZADORES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA-UNT: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN 2009/2012

Castaldo, Rosa Inés - Sarubbi De Rearte, Emma - Murhell, Anabel Nayle - Chirre, Adrián Eduardo - Barrionuevo, Myrian Lilian

Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología de la UNT

Resumen

El alto índice de deserción y desgranamiento observado en el primer año de cursado de las diferentes carreras universitarias, se presenta como una de las problemáticas relevantes que transversaliza a la educación superior y a su vez, se instala como problemática social que reúne componentes educativos, económicos, históricos, políticos, entre otros. Como docentes e investigadores, se plantea la necesidad de pensar y actuar sobre la misma.

Entre las hipótesis iniciales que guiaron este proceso pueden distinguirse por un lado, las condiciones de índoles metodológicas y socioeconómicas como obstaculizadores en la continuidad de los estudios superiores. Por otro lado, como aspectos facilitadores se consideran a la vocación en la elección de carrera así como el fortalecimiento y apoyo en las relaciones vinculares entre pares.

Se trata de una investigación exploratoria, en las trece unidades académicas de la UNT, con un diseño transversal descriptivo que integra metodología cuanti y cualitativa. Se trabajó en una primera instancia con los alumnos ingresantes y en la segunda etapa con los cursantes de segundo y tercer año.

Palabras Clave
ingresantes universidad deserción estrategias.

Abstract

HINDERING PERFORMANCE ACADEMIC IN THE FACULTY OF PSYCHOLOGY-UNT STUDENTS AND FACILITATORS ASPECTS: ANALYSIS OF RESULTS AND STRATEGIES OF INTERVENTION 2009 / 2012

The high rate of drop-out and lost in the first year of different University courses completed, is presented as one of the relevant issues that it mainstreams to higher education and in turn is installed as social problems that gathers components educational, economic, historic, political, among others. As teachers and researchers, arises the need to think and act on it.

Between the hypotheses initials that guided this process can distinguish on the one hand, the conditions of methodological and socio-economic indoles as hindering the continuity of higher education. On the other hand, as enabling aspects are considered the vocation in career choice as well as the strengthening and support relationships you interrelationships between pairs.

Is an exploratory investigation on the UNT's thirteen academic units, with a cross-sectional descriptive integrates methodology cuanti and qualitative design. He worked in the first instance with the incoming students and the second stage with the second and third year students.

Key Words
freshmen Universidad desercion strategies.

El alto índice de deserción y desgranamiento observado en el primer año de cursado de las diferentes carreras universitarias, se presenta como una de las problemáticas relevantes que transversaliza a la educación superior y a su vez, se instala como problemática social que reúne componentes educativos, económicos, históricos, políticos, entre otros. Como docentes e investigadores, se plantea la necesidad de pensar y actuar sobre la misma.

Al respecto, este proyecto (CIUNT 2008 – 2012), se interroga acerca de cuáles son los factores posibilitadores y obstaculizadores que permiten la permanencia y finalización de los estudios universitarios, con el objetivo de diseñar propuestas de trabajo y estrategias concretas y viables que permitan disminuir los índices de deserción, promoviendo la continuidad del estudiante en su tránsito académico.

Entre las hipótesis iniciales que guiaron este proceso pueden distinguirse por un lado, las condiciones de índoles metodológicas y socioeconómicas como obstaculizadores en la continuidad de

los estudios superiores. Por otro lado, como aspectos facilitadores se consideran a la vocación en la elección de carrera así como el fortalecimiento y apoyo en las relaciones vinculares entre pares.

Los objetivos trazados fueron, identificar por un lado las principales dificultades de inserción del estudiante en el ámbito académico y por otro, los mecanismos subjetivos que operan como reforzadores y protectores de los estudiantes, en el proceso de adaptación y continuidad en el nivel universitario.

En cuanto a lo metodológico, Se trata de una investigación exploratoria, en las trece unidades académicas de la UNT, con un diseño transversal descriptivo que integra metodología cuanti y cualitativa. El instrumento es una encuesta, anónima y autoadministrable, con 32 proposiciones, que indaga las áreas psicoafectiva, vocacionales, cognitiva, intrainstitucionales (académico-organizacional) y socio-económica. Se trabajó en una primera instancia con los alumnos ingresantes y en la segunda etapa con los cursantes de segundo y tercer año, quienes, hipotéticamente, lograron superar los obstáculos iniciales.

En esta oportunidad se arriba a las primeras conclusiones en función de las hipótesis iniciales, tomando los resultados obtenidos en la FACULTAD DE PSICOLOGÍA-UNT. Se pondrá énfasis en las condiciones Institucionales que, al respecto, influyen positivamente.

Para la presentación de esta ponencia, se toman como unidades de análisis los aspectos emocionales, vocacionales, cognitivos, intrainstitucionales y socioeconómicos.

1.Aspectos vocacionales: el 85% de la muestra afirma estar seguro de la elección de carrera así como se imagina trabajando en la misma, lo que hace prever que la elección de la carrera se muestra estable y en camino de consolidación. Cuando se le pregunta sobre los motivos que impulsaron la inscripción en esta carrera, el 95 % dijo que fue decisión personal, lo que da cuenta de un alto grado de autonomía en el momento de la elección, lo que se complementa con un 5 % que lo eligió por la salida laboral e influencias de referentes significativos. El componente vocacional opera en este grupo como facilitador de desempeño y permanencia académica; como uno de los ejes fundamentales de motivación y sostén en el proceso de adaptación al ámbito universitario, ya que supone la presencia del componente motivacional, de la capacidad de involucrarse en un proyecto a largo plazo y una actitud de compromiso y dedicación a la tarea.

2.Aspectos emocionales: surgen como los segundos referentes de refuerzo y sostén, en tanto, el 82% posee habilidades comunicacionales y sociales que les facilita la integración entre sus pares, el trabajo en grupo, de expresarse ante sus docentes con transmisión de ideas propias, etc. Sin embargo, como dato significativo, un 60% de la muestra pone de manifiesto el miedo a abandonar sus estudios por posibles dificultades que se le pudieran presentar, por ejemplo: cuestiones de tipo económicas y de rendimiento académico.

En relación a los sentimientos que predominan en este momento y teniendo en cuenta los siguientes pares antitéticos (confianza-miedo, bienestar-malestar, entusiasmo-desgano, seguridad-inseguridad), los resultados señalan que en la carrera de Psicología, predominan sentimientos positivos, arrojando un porcentaje del 84%, elementos que nuevamente hacen pensar un logrado nivel de fortaleza emocional; la misma operaría como recurso yoico válido ante las situaciones de cambio y conflictos esperables en el cursado de la carrera.

Las actividades relacionadas al trabajo grupal aparecen también como un aspecto que facilita la permanencia en la carrera ya que por un lado, se aparta de los modelos tradicionales de enseñanza y por otro posibilita la conformación y el fortalecimiento de vínculos afectivos que operan a modo de sostén, sobre todo en aquellos estudiantes que sufren el desarraigo.

3.Aspectos cognitivos, el 90% afirma que puede comprender nuevos contenidos, el 83% se siente en condiciones de exponer sus conocimientos ante el grupo, el 75% que puede organizar sus tiempos y el 65% afirma participar en clase. Sin embargo, el 75% reconoce no tener los hábitos de estudio adecuados, el 63% que su formación del nivel educativo anterior es insuficiente y el 53% se bloquea en situaciones de examen.

Un alto porcentaje siente que la formación recibida en el nivel educativo precedente no ha cumplido completamente su función de preparación para el nivel universitario. Así, se pone de manifiesto que la seguridad de su auto-percepción positiva a nivel cognitivo no parece asentarse en los esquemas interiorizados previamente, sino más bien en lo incorporado actualmente.

Estos resultados dan cuenta que a nivel cognitivo, los estudiantes se auto-perciben con las herramientas básicas y necesarias para cumplimentar las exigencias propias de la tarea del nivel universitario. Los aspectos cognitivos aparecen referidos sólo como un componente asociado pero no definitorio de la permanencia, ligándose más a cuestiones de práctica y adaptación a los tiempos y requerimientos de la vida universitaria. Cabe destacar que en las hipótesis iniciales se los preveía como un elemento obstaculizador de la permanencia en el ámbito académico; sin embargo los resultados no lo expresan de esa manera.

4.Aspectos intrainstitucionales: específicamente referidos a lo académico – organizacional podemos observar una primacía de los aspectos obstaculizadores. El 90% afirma no conocer los aspectos organizativos de la Facultad, el 80% tiene miedo de no poder adaptarse al ambiente universitario, el 75% considera que no es fácil el pasaje del secundario a la universidad y el 70% dice no conocer los reglamentos; sin duda esto se relaciona con el primer momento de acercamiento a la institución universitaria, en el que las cuestiones relacionadas a lo formal y organizativo todavía le son ajenas y no se ha internalizado. El componente relacionado al miedo y la dificultad pueden pensarse como características normales en cualquier situación de cambio de normativas y organización, aunque, sin duda, si se mantiene se erigirá en un componente obstaculizador. Contrariamente a lo expresado anteriormente, el 83% afirma conocer el plan de estudio y el 60% cree que la universidad no es diferente de lo que imaginaba; el primer elemento remite a nivel de información, lo que no implica su interiorización; el segundo a un grado aceptable de capacidad para pensar la universidad con criterios de realidad ajustados. En este grupo en particular, se pueden apreciar elementos contradictorios, lo que puede ser pensado como el entrecruce de una lógica de pensamiento adolescente y las características lógicas del cambio, entendido como crisis.

5.Aspectos socio-económicos: el 93% de los consultados afirman

que lo económico no fue significativo al momento de elegir la carrera. El 65% afirma que los costos económicos inherentes al cursado de esta carrera no supone una interferencia significativa en el mismo. Es lícito tener en cuenta que en el 83% de los casos, la familia sostiene económicamente al estudiante. Sin embargo, aparecen temores relacionados a este aspecto: el 48% expresa sentir temor de interrumpir sus estudios por motivos económicos y el 63% considera que el trabajo dificulta la continuidad de los mismos. Estos resultados nos permiten hipotetizar que el factor socioeconómico no tiene un peso relevante a la hora de elegir esta carrera pero si operaría como un elemento obstaculizador de permanencia en tanto se manifiesta ligado al temor de abandonar la carrera (principalmente en aquellos que provienen de otras provincias, los que trabajan en relación de dependencia o los que tienen carga familiar).

Conclusiones

En esta oportunidad se arriba a las conclusiones obtenidas en función de las hipótesis iniciales, en los estudiantes de la FACULTAD DE PSICOLOGÍA-UNT.

Los resultados obtenidos de las cinco áreas indagadas y los aspectos inherentes a ellas han sido analizados en función de su potencialidad para erigirse como un factor facilitador u obstaculizador de la permanencia y continuidad del tránsito académico en los ingresantes de la carrera de psicología. Éstos, coinciden en destacar que la convergencia entre su deseo y la seguridad en su elección vocacional actúan como recurso facilitador a la hora de sortear los obstáculos que se presentan específicamente al momento del ingreso y durante el transcurso de la misma. Desde lo vocacional se observa seguridad en la elección de carrera, con capacidades para llevarla acabo cabo de manera satisfactoria, se manifiestan con habilidades sociales que le permiten una vinculación e integración favorable con pares y docentes en diferentes situaciones.

Asimismo, en el área emocional se remarca que el trabajo grupal y los lazos afectivos entre sus pares contrarrestan el temor puesto en evidencia frente a su futura inserción laboral. De las respuestas se desprenden que los jóvenes ingresantes se encuentran motivados para enfrentar las dificultades que pudiera suponer esta nueva etapa.

En relación con el área cognitiva, se puede destacar que la mayoría de los encuestados manifiestan no contar con la formación previa suficientes ni con los hábitos de estudio necesarios para enfrentar los desafíos de este nivel educativo. Los miedos a abandonar, a desilusionar/se, a no tener una preparación suficiente, etc., aparecen como un miedo básico e inicial que dan cuenta de sentimientos que caracterizan tanto la situación académica nueva como así también, la etapa adolescencial; momento que involucra la entrada al mundo adulto. Este aspecto es relevante dado que las últimas investigaciones realizadas dan cuenta de que el rendimiento académico deficitario es causal principal de las altas tasas de deserción y desgranamiento que se observan en las universidades argentinas. Sin embargo, hay una autopercepción positiva relativa a sus potencialidades y posibilidades cognitivas para adquirir nuevos aprendizajes. Desde la práctica docente esta visión nos lleva a interrogarnos acerca de cuál es la verdadera dimensión de esta discrepancia entre el rendimiento objetivamente medido y su autopercepción positivizada.

Los resultados aportados desde el área socioeconómica arrojan indicadores significativos. En este sentido, el abandono temprano de los estudios universitarios también puede ser atribuido a factores externos al ámbito de la universidad, pero que igualmente, inciden en el estudiante en cuanto a la decisión de la deserción o incorporación a la vida universitaria. En relación con las hipótesis iniciales, se observan que operarían como un elemento facilitador (en tanto no intervinieron al momento de la elección de carrera) y a la vez, obstaculizador en tanto aparece asociado al temor de abandonar sus estudios.

Dentro del área académico-organizacional se observa un importante porcentaje de respuestas que expresan desconocimiento acerca de las normas y reglamentaciones institucionales; elementos que operan como factor obstaculizador.

También hay otros factores que influyen, como por ejemplo la organización curricular y correlativa que provocan cuellos de botella; estos condicionan la deserción de los alumnos, en tanto van acompañado en gran parte, por la dificultad de planificar su cursado conforme a un cronograma factible de llevar a cabo. Mucho de ellos expresan que se abocan a regularizar las materias pero se enfrentan con la dificultad de hacer frente a los exámenes y rendirlas de manera satisfactoria.

Estos factores son solamente factores condicionantes, no determinantes estrictamente causales, ya que existe un porcentaje de alumnos que pese a manifestar total o parcialmente estas dificultades, no desertan. Se encuentran como mecanismos reforzadores o protectores la fortaleza yoica, la elección vocacional y los lazos vinculares entre pares. Entre los componentes institucionales se destacan los diferentes espacios de orientación, apoyo y participación estudiantil como estrategias destinadas a elevar los índices de permanencia y rendimiento académico (Ciclo de Iniciación, Tutorías Académicas, Clubes de Estudio, etc); asimismo se promueve la apropiación y uso de las instancias académicas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Bibliografia

Canessa Graciela: Las representaciones de los aspirantes a ingresar a la UBA. La Universidad, el CBC y las carreras. Informe del Departamento de orientación Vocacional, disponible en www. cbc.uba.ar

Coulon Alain (1995). Etnometodología y Educación, Buenos Aires Paidós.

Kisilevsky, M – Veleda, C. 2002. Dos estudios sobre el acceso a la Educación Superior en la Argentina.

Fernández Alfredo “La universidad pública en tiempos de incertidumbre: un debate pendiente”, disponible en www. cbc.uba.ar

Henriquez, María Griselda, Guevara, Mabel H. (1999): Alumnos universitarios: la encrucijada de optar. Ponencia al IIº Congreso Mundial de Educación Internacional, Buenos Aires

Juarros Fernanda, Roccella Lidia y Gispert Flavia (2004): La deserción en la universidad: los alumnos en el primer año de la carrera de Ciencias de la Educación, UBA. Ponencia al IV Congreso Nacional “La universidad como objeto de investigación, UNT

Murhell Anabel, Contreras Valeria Y García Sir Carina (2008): Sistema Institucional de Tutoría Académica: hacia la formación integral del estudiante universitario. Ponencia al Encuentro de Universidades Latinoamericanas, Univ. Nac. de Mar del Plata, abril 2008.

Primogerio Cecilia: Programa integral de inserción y permanencia universitaria de alumnos de 1° año, disponible en www.uca.edu.ar

Teobaldo Marta (1996): “Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario: una combinatoria de enfoques cuantitativos y cualitativos”. Revista La universidad ahora (9/10). Buenos Aires.

LA TRANSICIÓN HACIA LOS ESTUDIOS SUPERIORES EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD VISUAL

Castignani, María Laura

Consejo Nacional De Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional De La Plata

Resumen

El siguiente trabajo forma parte del proyecto de investigación "La Orientación Vocacional - Ocupacional en sujetos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la discapacidad en la etapa de transición Escuela- Educación Superior- Trabajo" (CONICET). Asimismo se articula con el proyecto de investigación denominado "Abandono Universitario- estrategias de inclusión".

La discapacidad es una condición relacional que surge de la interacción entre limitaciones funcionales del sujeto y un ambiente "discapacitante" que no tiene en cuenta las diferencias. Nuestra tarea como orientadores es ayudarlos a descubrir sus verdaderas capacidades y acompañarlos en la posibilidad de poder construir un proyecto futuro. El objetivo principal, es que estos jóvenes puedan lograr las herramientas necesarias para su incorporación activa al mundo de la producción y/ o para la continuación de estudios superiores; posibilitando la elaboración de proyectos personales, evitando situaciones de exclusión social. El propósito de esta investigación será transferir los conocimientos que nos brinde la misma, proponiendo estrategias integrales de prevención para la más adecuada inserción de los alumnos que ingresan y la re-orientación educativa ocupacional de aquellos que abandonan, a los efectos de que puedan implementar otros proyectos educativos, laborales, personales y sociales.

Palabras Clave
Orientación Discapacidad Proyecto Futuro.

Abstract

THE TRANSITION TOWARDS HIGHER EDUCATION IN THE YOUNG PEOPLE WITH VISUAL DISABILITY

This work is about the research Project "Guidance for people with special educational needs arising from disability in the stage of transition among school, high education and work", (CONICET). Also with the research Project called Academic Desertion – Inclusion Strategies.The disability is a relational condition that arises from the interaction between a functional limitation and a "disabling" environment that doesn't take into account the differences. Our job as counselors is to support them in finding out their true abilities and assist them in the possibility of building a future project. The main purpose is that these young people can achieve the necessary tools to be actively incorporated in the productive world and / or to continue education, enabling the development of personal projects, avoiding situations of social exclusión. The purpose of this investigation will be transferring the knowledge that it's given us, proposing integral prevention strategies for the suited insertion of incoming students and the educational vocational re-guidance of those who desert, for them to be able to implement other educational, occupational, personal and social projects.

Key Words
Guidance Disability Project Future.

El siguiente trabajo forma parte del proyecto de investigación "La Orientación Vocacional - Ocupacional en sujetos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la discapacidad en la etapa de transición Escuela- Educación Superior- Trabajo" (CONICET) (1) Asimismo se articula con el proyecto que desarrolla la cátedra de Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología de la UNLP denominado "Abandono Universitario- Estrategias de inclusión" (2).
Según el Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011) se estima que alrededor del 15% de la población mundial se encuentra en situación de discapacidad y las intervenciones para superar las desventajas asociadas a ella son múltiples, sistémicas y varían según el contexto.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), adoptada como marco conceptual para el Informe, define la disca-pacidad como un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de acti-vidad y restricciones para la participación. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (como pará-lisis cerebral, síndrome de Down, etc.) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social).
La Ley Nacional de Educación Superior (Ley 25573) establece que el "Estado al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas". Se debe garantizar entonces, la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad. Por lo tanto, resulta imprescindible para los orientadores elaborar estrategias preventivas, que acompañen y sostengan lo promulgado en la mencionada ley, para facilitar el acceso y permanencia en los estudios superiores de los jóvenes con discapacidad que quieran continuar su formación académica. Con ello contribuiremos al reconocimiento de las significaciones del imaginario social que operan como obstaculizadores y a la detección de recursos y habilidades personales con el propósito de fortalecer las competencias; superando las limitaciones que les

genera el déficit.

El proyecto de investigación se inscribe en la línea teórica del Modelo Teórico Operativo en Orientación (Gavilán, M., 2006), dando cuenta de la complejidad de esta praxis interdisciplinaria ya que a partir de la inclusión y el entrecruzamiento de diversos campos y saberes, permite abordar las nuevas demandas que surgen en la Orientación Vocacional, entre las que se encuentran las específicas de los jóvenes con discapacidad.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por las Naciones Unidas en 2006, e incorporada a nuestra legislación nacional en 2008 (Ley 26.378), pretende "promover, proteger y ase¬gurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente". Se entiende por personas con discapacidad a "aquellos sujetos que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás". (ONU, 2006)

En la Convención se explicita que las personas con discapacidad deben tener acceso a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua, como también, se promueve la creación de programas de rehabilitación vocacional y profesional, mantenimiento de empleo y reincorporación al trabajo dirigidos a personas con discapacidad.
La Orientación Vocacional desde el paradigma de la complejidad, nos exige entonces, dar respuesta a las necesidades de estos jóvenes y de las instituciones educativas a las que asisten, para que puedan construir las herramientas necesarias que posibiliten llevar a cabo su proyecto de vida.

Los objetivos de la presente investigación consisten en examinar la realidad educacional-ocupacional de las personas con discapacidad visual y analizar las razones que orientan las elecciones de los jóvenes con esta discapacidad en la transición escuela – estudios superiores. Para ello se implementó un diseño descriptivo transeccional, destinado a identificar las características de las elecciones de los participantes y su realidad educacional ocupacional así como los programas de orientación que eventualmente se ofrecen en nuestro medio.

De este proyecto participaron dos grupos de sujetos con discapacidad visual: el primero conformado por 10 (diez) alumnos que estaban finalizando la escuela secundaria, en Escuelas de Educación Especial y Común de la Ciudad de La Plata. El segundo por 6 (seis) alumnos que están cursando alguna carrera de grado en la Universidad Nacional de La Plata. En ambos grupos, se incluyeron tanto a sujetos ciegos y disminuidos visuales profundos, como a sujetos disminuidos visuales moderados. En esta primera etapa de la investigación se priorizó el trabajo con el primer grupo.

Se seleccionaron distintos referentes claves tanto profesionales expertos en el tema, como personas en relación directa con los sujetos seleccionados (familiares (N=20) y personal de las Instituciones Educativas implicadas o externas a las mismas (N=10).

Los establecimientos educativos fueron: 1) Una escuela de Educación Especial que atiende a alumnos con discapacidad visual; 2) Escuelas de Enseñanza común a las que asistan los alumnos con discapacidad visual integrados en dichos establecimientos, 3) Facultades de la Universidad Nacional de La Plata a las que asistan sujetos con discapacidad visual que cursen sus estudios de grado.

Respecto del primer grupo de participantes y de acuerdo a los objetivos específicos planteados hasta el momento se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos para la obtención de los datos:
1. Entrevistas en profundidad con los sujetos con discapacidad visual, destinadas a identificar sus características respecto de sus futuras elecciones y de su realidad educacional-ocupacional.

2. Entrevistas con referentes clave (familiares, docentes, actores institucionales), y revisión de fuentes documentales institucionales, destinadas a:

a) Identificar y seleccionar a las personas con discapacidad visual.
b) Relevar la historia institucional de los establecimientos educativos seleccionados, así como a los programas de orientación que se implementan.

c) Relevar historiales de vida de los participantes.

3. Observación libre y pautada. Registro de hechos significativos de los jóvenes con discapacidad visual que cursan sus estudios secundarios en Escuelas de Enseñanza Común y Especial de la ciudad de La Plata. Para realizar la obtención de datos, en primer lugar se procedió a establecer las conexiones interinstitucionales que posibilitaron la selección de los participantes y se entrevistó a los referentes clave. En una segunda etapa se realizaron entrevistas en profundidad con los padres y/ o responsables de los jóvenes, a fin de informarles sobre el objetivo del proyecto, para brindar su consentimiento para que sus hijos participen y relevar historiales de vida de los participantes. En una tercera etapa se realizaron varias entrevistas en profundidad con los jóvenes, con el fin de recoger información sobre datos que nos permitan establecer la "historia de vida" de cada uno de ellos, destinadas a identificar sus características respecto de sus futuras elecciones. Se realizaron en promedio ocho entrevistas con los sujetos seleccionados, con una duración aproximada de dos horas reloj. Las entrevistas se llevaron a cabo en la institución de educación especial seleccionada, con una frecuencia quincenal aproximadamente.

Se elaboró un banco de datos de las Instituciones seleccionadas y se delimitaron los indicadores a ser considerados en el análisis de los resultados respecto de los participantes incluidos (informantes clave y personas con discapacidad visual), particularmente de las estrategias de reconocimiento de competencias y habilidades, como también de las dificultades para realizar el tránsito hacia los estudios superiores.

Respecto al segundo grupo de participantes, hasta el momento se ha concretado la selección de los mismos y se ha realizado una entrevista en profundidad con cada uno de ellos.

El procedimiento de obtención de datos permitió realizar una comparación de las elecciones que realizan los sujetos con discapacidad visual según el tipo de discapacidad que presentan y respecto de las elecciones de sujetos videntes.

También se analizaron las características de los programas de

orientación educativa y ocupacional que se ofrecen en nuestro medio, para indagar si tienen en cuenta las características de las personas con discapacidad visual y cuáles son las acciones particulares que implementan según el tipo de discapacidad. Del mismo modo, se realizó un relevamiento sobre las instituciones públicas (Servicio de colocación Laboral Selectiva dependiente del Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires) o privadas que se ocupen de las posibilidades de inserción laboral de los sujetos con discapacidad visual.

Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos hasta el momento, nos permiten registrar que las intervenciones orientadoras en sujetos con discapacidad visual, deben apuntar a generar las estrategias para que estos jóvenes cuenten con las herramientas necesarias que les permitan no sólo "llegar" a los estudios superiores, sino también "mantenerse" en ese nivel del sistema educativo, para luego "insertarse" laboralmente. En los jóvenes con discapacidad visual encontramos que el uso de la tiflotecnología (soportes informáticos adaptados para usuarios con esta discapacidad) es clave en su proceso formativo. Las principales dificultades que se les presentan a los jóvenes que comienzan sus estudios superiores, se relacionan con los hábitos de estudio, ya que deben construir un "nuevo circuito" que en la etapa escolar se sostenía desde los actores institucionales de la escuela. En esta nueva etapa aparecen otros desafíos por ejemplo, encargarse de conversar con docentes y compañeros sobre los apoyos que necesitan, conseguir con anticipación el material adaptado, conocer los nuevos tiempos que demanda estudiar y rendir un examen. Todas estas actividades deberían comenzar a trabajarse con los jóvenes en los años anteriores a su egreso, para intervenir desde una perspectiva preventiva que posibilite a los jóvenes sostener sus proyectos de vida. Consideramos que aquí el rol del orientador es clave, ya que los profesionales que conforman los equipos pedagógicos de las distintas unidades académicas, deben acompañar a los docentes y a los alumnos, en la elaboración de las adaptaciones académicas necesarias que le permita al sujeto con discapacidad, transitar sus estudios superiores de manera equitativa que los demás. Si se trabaja en la consolidación de una red interdisciplinaria, los orientadores de los equipos de orientación escolar de los que provienen los alumnos, pueden colaborar en el asesoramiento a los docentes, para que el desconocimiento en esta temática no se traduzca en una deserción de los estudios superiores a causa de la discapacidad.

Desde la perspectiva de las teorías ecológicas, integrales y holísticas (García Pastor & Alvarez Rojo, 1997) los programas de orientación vocacional han de contemplar la preparación del sujeto para la transición entre diferentes ambientes (escuela-trabajo, escuela-enseñanza secundaria o profesional) y entre diferentes roles vitales (estudiante- trabajador). Jenaro (2001) plantea que hay varias fases que permiten preparar a un alumno para la transición, ellas son: a) identificar intereses y capacidades del estudiante; b) ayudar a los estudiantes a desarrollar, poner en marcha y evaluar un plan de acción y c) crear oportunidades de empleo y de vida independiente.
Realizar la transición hacia los estudios superiores conlleva un largo proceso de responsabilidad y de toma de decisiones. Los jóvenes cuando empiezan a ser protagonistas de sus decisiones, y logran correrse del lugar pasivo por el que han permanecido durante muchos años, pueden vivenciar el crecimiento personal que implica ser los partícipes de su propia vida.

De la misma manera, para los orientadores es indispensable contar con una red de trabajo que permita pensar en nuevas estrategias de intervención para trabajar con cada uno de estos jóvenes. Contar con esta red es fundamental ya que nos permitirá repensar y reposicionar la tarea del orientador en este campo de trabajo, generando un efecto multiplicador para todas las instituciones que atienden a los jóvenes con discapacidad, y a otras redes sociales.

Sabemos que la discapacidad no es la limitación que la persona posee, sino una construcción social, que se produce en la interacción entre el sujeto y su entorno social.

En la enseñanza universitaria encontramos que el abordaje de las adaptaciones curriculares, plantea desafíos y dificultades. Existe frecuentemente a nivel docente escaso o confuso conocimiento sobre la problemática de la discapacidad y el proceso de enseñanza y aprendizaje adaptado, persistiendo inadecuados modelos, concepciones y actitudes.

A nivel institucional, incide desfavorablemente la falta de normativas al respecto, barreras de distinto tipo, escasas acciones de difusión y formación, etc. Más allá de la "buena voluntad" del docente, las adaptaciones curriculares, deben ser el resultado de un proyecto político institucional. Para efectuarlas, no sólo se requieren conocimientos, comprensión, creatividad y voluntad de cambio, sino también de apoyo desde las concepciones y estructuras político-administrativas universitarias. La accesibilidad desde la perspectiva curricular obliga a ampliar el concepto del currículum universitario tal y como se concibe en la mayoría de las instituciones. El proceso de enseñanza aprendizaje pasa a ser un entorno educativo accesible para todos, donde la aplicación de métodos innovadores se convierte en un requisito indispensable.

Resulta imprescindible, la concientización de todos los actores tanto institucionales como de la propia comunidad, para que las barreras de acceso y humanas, no se conviertan en barreras educativas. (Lopez, Cl. Discapacidad y Docencia Universitaria)

Si se hacen visibles los determinantes que obstaculizan las diferentes prácticas educativas, la misma sociedad es la que va a promover la equiparación de oportunidades, que generen la inclusión y que aleje a las personas con discapacidad de la estigmatización, que no hace más que reproducir la exclusión.

(1) Beca Interna de Posgrado Tipo I. Resolución D N° 223 de fecha 27 de enero de 2010. Directora: Dra. Gavilán Mirta, Co- directora: Psic. Talou Carmen.
(2) Proyecto de investigación "Abandono universitario- Estrategias de inclusión". Acreditado por Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP. (Cód. S014). Facultad de Psicología, UNLP. Directora: Dra. Mirta Gavilán. Co Directoras: Psic. Cha Teresita, Psic. Quiles Cristina. 2010/2013

Bibliografia

Castignani, M. L. (2010) La inclusión social de los alumnos con discapacidad visual: El desafio de la Educación Superior. Parte 14. Cap. 75 en Escalada, R., Zubkow, V., Gastaldi, M., Marini, M. (Comp). Libro I Congreso Universitario Latinoamericano de Investigaciones Interdisciplinarias en Salud Mental. (pp.546-553). Rosario: Laborde.
Gavilán M. (2006). La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma. Rosario: Homo Sapiens.
García Pastor, C. & Alvarez Rojo, V. (1997). Orientación Vocacional de jóvenes

con necesidades especiales. Un programa de transición a la vida adulta. Madrid: Eos.
Jenaro, C (2001) Planificación de la transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad. Disponible on line. Recuperado el 15 de abril de2008 de http://campus.usal.es/~inico/actividades/ponenciasuruguay.htm
Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Disponible on line. Recuperado el 11 de mayo de 2008 de http:/www.un.org/spanish/disabilities- convention.htm
Organización Mundial de la Salud (2011) Informe Mundial sobre la Discapacidad. Disponible on line. Recuperado el 15 de julio de 2011 de http://whqlibdoc.who.int/hq/2011/WHO_NMH_VIP_11.01_spa.pdf
Ley 25573 (2002). Ley Nacional de Educación Superior. Disponible on line http://www.unl.edu.ar/files/Ley_24.521_-_Titulo_I_II_y_IV.pdf. Recuperado el 27 de marzo de 2012.
Ley 26378 (2008) Apruébese la Comnvención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo facultativo. Disponible on line. Recuperado el 7 de julio de 2012 de http://www.unhcr.org/refworld/pdfid/4b0d04c52.pdf
López, C.I Discapacidad y docencia universitaria. Disponible on line. Recuperado el 6 de julio de 2012 de http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/215.pdf.

PROYECTO INSTITUCIONAL QUE CREA CONDICIONES DE EDUCABILIDAD PARA PREVENIR EL RIESGO EDUCATIVO

Castilla, Graciela - Picca, Romina - Anahi Ayelen Marcovich

Universidad NAcional del Comahue, Facultad de ciencias de la Educación

Resumen

El presente escrito se desprende del proyecto de investigación "Las relaciones intersubjetivas en instituciones del nivel medio y su vinculación con la construcción del riesgo educativo". " cuyo propósito es contribuir a la comprensión del complejo entramado que participa en generar los altos índices de dificultades, repitencia, y desgranamiento que se registran en la escuela media estatal de nuestro país y particularmente de la Provincia de Neuquén. Este fenómeno suele ser asociado a situaciones de pobreza o diferencias culturales pero cuando es considerado como fenómeno educativo, el foco se asienta en el desencuentro entre los sujetos y la escuela poniendo de manifiesto la responsabilidad pedagógica de la misma en construir condiciones de educabilidad en función de la promoción del desarrollo del sujeto.

La preocupación por indagar este objeto de estudio surge de la importancia que tiene el vínculo pedagógico, como una de las condiciones de educabilidad indispensables para el aprendizaje y el desarrollo de la subjetividad del alumno.

El presente escrito da cuenta de un recorte específico del análisis - de todos los datos obtenidos para el estudio de esta institución- y que refiere a la caracterización de un Proyecto Educativo Institucional que consideramos crea condiciones de educabilidad para prevenir el riesgo educativo.

Palabras Clave
Riesgo Educativo – Educabilidad

Abstract

INSTITUTIONAL CREATES EDUCABILITY CONDITIONS TO PREVENT EDUCATIONAL PROJECT

This writing is clear from the research project "intersubjective relations in institutions of the middle level and its link with the construction of educational risk". "whose purpose is to contribute to the understanding of the complex framework involved in generating high levels of difficulties, repetition, and lost that occur in the State middle school in our country and particularly of the Neuquén province." This phenomenon tends to be associated with situations of poverty or cultural differences, but when it is considered educational phenomenon, the bulb sits on the disagreement between the subjects and the school becoming apparent pedagogical responsibility in building conditions of task based on the promotion of the development of the subject.

Concern for investigating this subject arises from the importance that has the link teaching as one of the educability preconditions for learning and the development of the subjectivity of the student. The present writing gives an account of a specific cut of the analysis - all the data obtained for you el study of this institution - and that concerning the characterization of an institutional educational project that we believe creates educability conditions to prevent el educational risk.

Key Words
Educability- education project.

Encuadre teórico metodológico

Esta indagación se enmarca en la Psicología Educacional que reclama la confluencia de miradas disciplinares diversas, por lo que se conceptualizará la relación intersubjetiva desde la teoría socio-histórica de Vigotsky (1995), y al riesgo educativo como una construcción social ligada al concepto de educabilidad. Se considera fundamental abordar esta problemática en el marco de contextos históricos – sociales y redefiniendo la lógica inherente del contexto escolar. En este sentido, resulta de vital importancia reconocer la conformación histórica particular de la escuela, con sus características político- institucionales, su carácter obligatorio, masivo y graduado. Las instituciones educativas se constituyen en espacios privilegiados de entrelazamiento vincular donde los procesos que se desatan en el interior de su dinámica provienen de una doble referencia: la individuación y la socialización. Las instituciones se presentan como formaciones sociales complejas (Garay, Lucía 1996[i]) cuya identidad se conforma como el resultado de procesos, de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas individuales y sociales. La escuela tiene la responsabilidad pedagógica de construir condiciones de educabilidad en función de la promoción del desarrollo del sujeto. EL Proyecto Educativo de la Institución puede ser considerado como una herramienta básica de la actividad institucional, que reconstruye la identidad de la institución, formula los propósitos que se proponen y la estructura organizativa necesaria a la vez que pone en marcha las acciones para lograr los objetivos y revisa los resultados. Su elaboración requiere que se compartan criterios, condición para que la acción que se desarrolla en la escuela sea coordinada y coherente.

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo con una orientación de tipo etnográfico. Coherentes con este enfoque metodológico se seleccionaron para la recolección de la información, la observación de diferentes clases disciplinares en dos períodos distintos (junio-agosto) y entrevistas semiestructurada, a docentes, directivos, asesor pedagógico y estudiantes (informantes claves).

Dichos instrumentos nos posibilitan recuperar los procesos en los que están involucrados los participantes, pues creemos que es posible comprender las relaciones intersubjetivas a través de sus versiones, explicaciones, descripciones, sus acciones discursivas, y el significado que los protagonistas le otorgan. El estudio de caso es adecuado para un análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos, por ello se circunscribe el proyecto a indagar en profundidad en una escuela pública de nivel medio, de horario diurno, radio suburbano de la ciudad de Neuquén capital, con una población estudiantil heterogénea en cuanto a su nivel socio económico cultural. El estudio se llevó a cabo en dos cursos; tercero y cuarto año de la institución seleccionada.

Proyecto institucional que crea condiciones de educabilidad para prevenir el riesgo educativo

El trabajo de análisis de todos los datos obtenidos - entrevistas y observaciones- para el estudio de esta institución, nos llevó a bucear en lo que se pergeña como "lo común", lo que se comparte entre todos los involucrados en la vida institucional y que permite a la misma cumplir con su función de educar. Este recorrido analítico, nos llevó a iluminar aquello que se nos apareció como lo recurrente, como aquello que enlaza y anuda todos los demás aspectos que se consideraron en el análisis, y que hacen a la complejidad del quehacer educativo en la institución. Consideramos que aquello "común" que direcciona la tarea, tiene que ver con un proyecto educativo internalizado cuyo propósito es crear las condiciones para que el alumno se constituya como sujeto apropiándose de la cultura. Intencionalidades que se fundan en la creación de condiciones para que el alumno se apropie de herramientas culturales que le permitan ver que otros mundos son posibles.

El análisis comprensivo del quehacer en esta institución lo realizamos desde el enfoque situacional, focalizando la mirada en las acciones cotidianas en el contexto de esta institución. Examinamos la vida cotidiana de la escuela con sus vicisitudes, dificultades, logros y fortalezas y de allí pudimos visualizar un modo de hacer lo escolar. Indagamos lo que ocurre en lo cotidiano, desde el quehacer de la escuela, el reconocimiento de las intenciones político/ pedagógicas que direccionan este modo de hacer lo escolar. De allí que partimos de visualizar el hacer a visualizar el proyecto. El proyecto real se expresa en las decisiones político/ pedagógicas, en las voces de los protagonistas, en el lugar que se le otorga a los sujetos en la institución, el lugar que tienen los vínculos personales, el lugar que ocupa el aprendizaje y la enseñanza, en la problematización de los conflictos, en las estrategias de resolución que se implementan, en la integración con la comunidad, en el sentido de pertenencia de todos a un proyecto común y que le otorga sentido a la razón de ser de la escuela.

El Proyecto educativo internalizado

Los distintos actores entrevistados expresan que el proyecto institucional no está escrito, sin embargo reconocen necesaria la planificación como parte de la estructura de la institución. La normativa indica entre las misiones y funciones del equipo directivo la confección del PEI, sin embargo sabemos que la escritura del PEI no garantiza que se cumpla en la práctica, que es posible que el proyecto escrito no se constituya en una guía que oriente las acciones de todos los sujetos involucrados en la práctica educativa de una institución. Nuestra experiencia en los estudios realizados en otras instituciones daban cuenta que el PEI con el que contaba la escuela, no era conocido por todos los miembros de la institución, que no se actualizaba, que lo que ocurría en la escuela nada tenía que ver con los propósitos establecidos en la letra escrita. Había algo de lo que ocurría en la institución que trascendía lo escrito en el PEI. ¿Puede haber un proyecto institucional sino está escrito? Es más importante que esté escrito o que esté internalizado en los actores institucionales? ¿Cómo conciliar la importancia de un Proyecto escrito a fin de dar continuidad a la tarea más allá de los protagonistas circunstanciales en la vida de una institución, y la importancia y necesidad que el proyecto esté internalizado en los protagonistas que llevan a diario la tarea de educar? ¿Puede nombrase como Proyecto cuando no está escrito y hay un conjunto de acciones planificadas para un año?

El PEI internalizado implica que se comparte un determinado sentido sobre la tarea. De allí que nos referimos al proyecto como pensamiento y acción, reflexión y voluntad colectiva que se va construyendo en cada decisión y en la práctica concreta y que expresa la propuesta político pedagógica que la escuela ha podido construir. Podemos considerar que en la escuela estudiada existe un PEI a pesar de no tenerlo escrito tal como es exigido desde los lineamientos. En este sentido Greco Beatriz (2012) da cuenta de la importancia de la implicación subjetiva cuando expresa: "Un proyecto pude ser un plan, puede traducirse en actividades, en reuniones, en espacios y tiempos que fueron programados, en evaluaciones e informes etc. Sin embargo pueden no generar ningún movimiento en el pensamiento, ni vuelta sobre sí, no haberse traducido en una decisión o conjunto de decisiones, ni haber enlazado sujetos y espacios. Un proyecto permite fijar un marco, incluir un encuadre de trabajo, ofrecer excelentes oportunidades, en cuanto a condiciones estructurales necesarias para trabajar: espacios, tiempos, tareas, insumos materiales, objetos, recursos humanos, etc. también ofrece una lectura de los problemas a los que se quiere responder, parte de un diagnóstico o descripción de una situación y se plantea propósitos con un enfoque determinado. Pero para que haya experiencia tiene que haber implicación subjetiva".

Nos proponemos analizar el PEI en esta institución no como documento escrito sino como un texto que porta sentido político-pedagógico y que aúna los esfuerzos de diferentes actores institucionales.

Pensar la escuela como estructura y coyuntura.

Nos parece importante para la presentación de este escrito retomar las palabras del vicedirector en relación a como piensa la escuela.

"…A mí me gusta pensar la escuela como estructura y como coyuntura. La coyuntura es lo que pasa en el día. Es lo que de alguna manera, por alguna razón, exige una atención inmediata. Por ejemplo, viene un papá porque está disgustado, enojado con algún profesor,… hay que atenderlo, y dar las explicaciones del caso y atenderlo acá el tiempo que sea necesario. No se puede dejar de atender. O algún problema entre los alumnos, o alguna demanda del profesor,… eso es coyuntura. Estructura es aquello que uno tiene planificada y que va haciendo porque ya lo pensó a lo largo del año, o antes de empezar el año y uno dice: bueno,… ahora voy a trabajar esto, esto y esto…" (Vicedirector).

Encontramos que el PEI traduce la fisonomía particular de esta escuela. Un aspecto que da cuenta de este Proyecto Institucional se despliega tanto en lo planificado en proyectos específicos (estructura)

como en el hacer, en las decisiones y en las formas de resolución de lo coyuntural que sucede en la dinámica cotidiana de la escuela. La coyuntura es la situación, definida por el acontecer cotidiano. Es lo emergente, aun cuando este emergente puede ser disruptivo de las funciones de conducción.

En este escrito nos detendremos en el análisis de la estructura. Pensar la escuela como estructura es conducir la institución a lo largo de un año. Es lo planificado y previsible. Lo que forma parte de la estructura son los proyectos educativos específicos que se elaboran en base a un diagnóstico de los problemas de la escuela. En este sentido Poggi, M (2001) expresa "Es necesario aclarar que un proyecto institucional no debe ser confundido, con su formulación en un documento escrito,) aunque como es obvio no lo excluye. Además tampoco debe ser confundido con los proyectos específicos (…) aunque esto no significa que estos proyectos no puedan, en realidad deban, ser integrados en el proyecto institucional.

Proyectos que se llevan a cabo dentro de la escuela:

Los Proyectos Específicos se elaboran en el marco de las políticas nacionales y son adaptados al contexto en el que se inserta la escuela. Esto se relaciona directamente con crear las condiciones para el aprendizaje, la contención, la retención y la promoción del alumno.

Los proyectos que actualmente se llevan a cabo son los siguientes:

Proyecto de convivencia: este proyecto se viene realizando hace varios años, su finalidad es que todos los alumnos de la escuela se conozcan, funciona como un espacio de intercambio, de integración y de aceptación al otro. Se apunta principalmente a trabajar la ambientación en los primeros años. Participan todos los docentes, comienza en la escuela y finaliza en una jornada recreativa en un parque de la ciudad de Neuquén.

"…Y casualmente la convivencia. El intercambio entre ellos, la aceptación entre ellos, porque en todas estas escuelas que tenemos diferentes turnos, siempre hay un poco de rivalidad entre lo que es un turno y el otro. ¿No? Pero más de una vez, yo por experiencia en otras escuelas, a veces se traduce a signos de violencia entre un turno y otro. Nosotros no tenemos ninguna, prácticamente signos de violencia no hay. Son casos muy aislados, y bueno eso nos gusta porque cuando fuimos a Nayahue este año, el año pasado, el ante año pasado, allá estaban todos juntos, los de la tarde, los de la mañana y bueno... y después ya bueno, vienen acá y saben quién es el grupo de primero "A", primero "B" y primero "C". Si bien los chicos, se tratan de agrupar por sus orígenes de séptimo grado, y lo cual se lo permite uno, también viene desintegrado porque no vienen todos del mismo séptimo, no vienen todos del mismo turno. ¿Entonces qué se logra? Que se conozcan, que obviamente que harían falta muchos más días, pero para nosotros es un paso importante (…) El tema es el armado del primer año, del grupo y bueno, uno cree que va a funcionar mejor de esta manera. Entonces se hace una jornada con juegos en el Nayahue… (Director)

Proyecto TAE (todos a la escuela): este proyecto tiene como objetivo que los alumnos egresados rindan las materias. Se arman cuadernillos y carpetas para que los alumnos libres rindan materias. Se trabaja en este sentido para crear nuevas condiciones hacia la promoción.

"…En principio la historia de la escuela, hace cinco años atrás, venía trabajando ya con otros proyectos que tenían otros nombres nacionales. Uno era el PIRC, vino el TAE, el PROMEDU, etc. Entonces en esos proyectos siempre se apuntó a la retención, a la no repitencia… El TAE fue muy importante y lindo, y para nosotros fue bueno. Teníamos una chica a la mañana, la ayudante de laboratorio, que se encargó mucho, que era convocar chicos, traerlos para que ya rindan la materia, y obtengan el título. Porque está ese problema. Hay muchos chicos que se van y no obtienen el título. Cuando se empezó uno a ver más de adentro digamos, los problemas que sucedían a veces con ese tipo de alumnos y con alumnos que ya habían egresado; y el fracaso en rendir la materia previa, desde ese proyecto vino el proyecto de cuadernillos para trabajar con materias, para rendir las materias previas; y de fotocopias de carpetas de los alumnos más destacados de quinto año, más prolijos… Cosa de que el alumno que se hubiera ido de la escuela y no tuviera nada, tuviéramos decirle: "Bueno mirá, tenés que estudiar de acá. Andá a hablar con el jefe del departamento. Este es el material fotocopiado." Entonces cuando uno encuentra alguien que quiere, o que lo vuelve a traer, y bueno darle los elementos para que lo pueda lograr, porque si no, más allá de la frustración del alumno está la frustración nuestra también. Y bueno entonces ahí, se empezó a trabajar, se utilizaron fondos donde se fueron armando los cuadernillos para materias previas de primero y segundo año. Después se armaron de tercer año, de una materia que es complicada y armada de cuadernillos de cuarto año. Entonces el alumno que va a rendir la materia previa, tiene este material. Y eso es lo que tiene que estudiar…" (Director)

Proyectos Culturales: este proyecto esta pensado para ofrecerles a los alumnos actividades extra escolares que le permitan conocer otras realidades.

"… Bueno nosotros empezamos con acciones directas que nos parecían que iban a venir bien para que el alumnado tenga una pertenencia importante para el establecimiento, con poder cuidar nuestra escuela, con venir a las cosas que se los convoca, e ir ampliándole… ampliando digamos la trayectoria de ellos, no sólo con las clases en el aula sino que puedan ver otro tipo de cosas…" (Director)

"..En principio vamos a trabajar sólo con primer año, porque no nos da para más, o sea, tenemos un grupo donde hay por lo menos 5 o 6 alumnos repitentes y a eso tenés que sumarle 2 o 3 con (sobre) edad (…) A ese chico, sea repitente o sea alumno con (sobre) edad lo vamos a estimular, le vamos a decir que está muy bien y demás. El que no está en esas condiciones,… bueno, hay que hablar con el chico, hay que citar a los padres…" (Director)

Por lo expresando en las distintas entrevistas realizadas al director, al vicedirector y de la asesora pedagógica, podemos pensar que este proyecto tiene un sentido político pedagógico que lo vuelve singular, en tanto apunta a crear condiciones óptimas para el aprendizaje, la contención, la retención y la promoción del alumno, dando muestras de un claro conocimiento del alumno y del contexto socio cultural en el que se inscribe la escuela, en estrecha relación con el supuesto de concebir a un sujeto alumno apropiándose de la cultura, ofreciendo no solo herramientas intelectuales, sino herramientas que sobrepasen los contenidos disciplinares a fin de posibilitar al sujeto alumno otros imaginarios posibles. Finalizando acordamos con Minguez, R. (2011) que "A pesar del acuerdo casi generalizado de la existencia de una importante crisis pedagógica en la realidad educativa actual, del

amplio sentimiento de incredulidad hacia los modelos y reformas escolares llevadas a cabo en los últimos decenios y de la espesa incertidumbre que envuelve la acción educativa, es posible, en estas mismas circunstancias, educar…. Es posible ayudar a las jóvenes generaciones a adquirir el equipaje o competencias necesarias para descifrar e interpretar la realidad de su entorno, a leer los acontecimientos y a encontrar las claves de interpretación de su propia existencia.

Bibliografia

Garay, L. (1996). La cuestión Institucional de la educación y las escuelas: conceptos y reflexiones. En Pensando las instituciones, sobre críticas y prácticas en ecuación. Bs. As. Paidós.

Greco, Beatríz (2012) Emancipación, educación y autoridad. Bs. As. Edit. Noveduc

Minguez, R. (2011). "La escuela hoy en la encruzijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas". Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación, vol. 22, 2 págs. 43-61

Poggi, M (comp) (2001) Los proyectos institucionales: de una tarea aislada hacia una implicación colectiva de la tarea. En Apuntes y aportes para la gestión curricular. Bs. As. Editorial Kapeluz.

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE ESTUDIANTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN FÍSICA: PERFIL SOCIODEMOGRÁFRICO Y RENDIMIENTO INTELECTUAL

Cattaneo, Beatriz Haydée

Universidad Nacional De Luján

Resumen

La inscripción de jóvenes en el profesorado universitario en educación física (PUEF) de la UNLu Delegación San Fernando, registrado desde 2008 queda menguada durante el primer año por el abandono de muchos estudiantes. Este fenómeno no es privativo de la UNLu, sino extensivo a universidades tanto del país como del exterior, quienes abordan la problemática de la deserción tratando de mejorar las estrategias de inclusión. De la diversidad de factores que pueden incidir en tal deserción este trabajo se propone 1) analizar características sociodemográficas de una muestra de cursantes de primer año del profesorado y 2) describir variables referidas al rendimiento intelectual (Test de Matrices Progresivas de Raven Escala General). Resultados: se destaca la heterogeneidad en el perfil sociodemográfico. El rendimiento intelectual del 57 % de la muestra es igual o inferior al percentil 50. Las exigencias académicas universitarias colocan en situación de mayor riesgo educativo al 12,3 % de los estudiantes cuyos rendimientos se ubican en el percentil 10 o menos. Los hallazgos convocan al claustro docente a reflexionar sobre aspiraciones de las asignaturas, instancias de nivelación y orientación educativa y tutorial.

Palabras Clave
educación física ingresantes rendimiento

Abstract

DESCRIPTIVE STUDY OF UNIVERSITY STUDENTS FOR PROFESSOR IN PHYSICAL EDUCATION: SOCIODEMOGRAPHIC PROFILE AND INTELLECTUAL PERFORMANCE

The registration of young in the university Professoriate of physical education (PUEF) in UNLu San Fernando Delegation, recorded since 2008 is reduced during the first year by the abandonment of many students. But this phenomenon is not exclusive to UNLu, it is also extended to universities both in our country and abroad, who deal with the problem of dropouts in university trying to improve the strategies for inclusion. Among the diversity of factors that may affect such dropouts, this paper is intended to describe: 1) the demographic profile of the students of first year professoriate, 2) the variables referred to intellectual performance (Raven Progressive Matrices, General Scale). Results: it is highlighted the heterogeneity in the demographic profile. The intellectual performance of 57% of the sample is equal or less than percentile 50. The University academic requirements place in major educative risk to the 12,3% of students with performance of 10 percentile or less.
These findings propose to the teaching clusters to reflect regarding the subject-matter objectives, instances of levelling, educational guidance and tutorial actions.

Key Words
physical education freshman performance

Introducción

El profesorado universitario en educación física (PUEF) es una carrera vigente y puesta en marcha durante el año 2008 a través de la Universidad Nacional de Luján, Delegación San Fernando, según Convenio de Transferencia del Ministerio de Educación de la Nación, de la Unidad Educativa INEF “General Manuel Belgrano”.

La inscripción de jóvenes en la carrera del PUEF que se registra desde el año 2008 queda menguada durante el primer año por el abandono de muchos estudiantes. Se observa por un lado un incremento matricular para la continuación de estudios superiores pero por otro se advierte un elevado porcentaje de deserción estudiantil principalmente durante los dos primeros años de estudio. Pero, este fenómeno no es privativo de la UNLu, ni de las Universidades públicas argentinas, sino que es mundial. Muchas universidades, tanto nacionales como del exterior han intentado dar solución a este problema con diversas estrategias y dispositivos, entre ellas la propia UNLu se ha integrado al PACENI, promovido por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (Perrotti y otros 2010). Distintas investigaciones muestran el interés por abordar la problemática de la deserción en los estudios y mejorar las estrategias de inclusión (Caballero, 2004; Ramos Ríos, 2007; Gavilán y otros 2010)

El estudiante que inicia esta nueva etapa de su formación experimenta una serie de cambios en relación a la escuela media y se encuentra con nuevas exigencias referidas a normas institucionales y culturales así como a pautas académicas propias de la vida universitaria. De la diversidad de factores personales, sociales, institucionales o pedagógicos que pueden incidir en tal situación, esta presentación tiene por objetivos:

1- analizar características sociodemográficas de ingresantes a primer año.

2- describir variables referidas al rendimiento intelectual.

Dentro de un marco más amplio también se indagó el repertorio de hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje para encarar actividades académicas, a través del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Técnicas de Estudio LASSI (Weinstein, Schulte, Palmer, 1987) según la adaptación de Strucchi (1991) de la Facultad de Psicología de la UBA, cuyos resultados fueron presentados recientemente (Cattaneo, 2012).

Marco teórico y metodología

Se toman como bases teóricas, aportes provenientes de la psicología cognitiva (Pozo, 1989, 2000) por su focalización en la comprensión del funcionamiento mental, en el análisis de problemas y toma de decisiones y en la manera de procesar la información del sujeto que aprende. La elección de una carrera debe apoyarse en una motivación vocacional sostenida, que permita la autorrealización de necesidades personales. Siguiendo a Huertas (2006) la motivación humana puede entenderse como un proceso de activación y orientación de la acción. La motivación siempre está dirigida a una meta u objetivo que se desea alcanzar. El establecimiento de una meta dependerá entre otras cosas del valor y del significado social que se le atribuya, pero subordinado también a la dificultad percibida para satisfacerla. Además de la motivación general, es esencial en las tareas relacionadas con el aprendizaje la motivación específica del estudiante para concretar estrategias que le permitan tener éxito en los estudios. Las estrategias de aprendizaje constituyen un conjunto de procedimientos organizados en una secuencia de acciones realizadas de forma deliberada para alcanzar la concreción de un objetivo. Por otro lado, reconocemos la diversidad de referentes teóricos del concepto inteligencia y acordamos que ellas de alguna manera aluden a la capacidad del sujeto para la adaptación exitosa al ambiente y a las habilidades para resolver problemas. En este trabajo el desempeño intelectual fue abordado con las Matrices Progresivas de Raven, Escala General (Raven, Court, Raven, 1993). Este instrumento es un test no verbal, perceptual de selección múltiple que permite una medición confiable y válida de la inteligencia fluida minimizando la influencia de contenidos verbales más vinculados a factores culturales (Casullo, Fernández Liporace, 2003).

Participantes y procedimiento

La presente investigación responde a un diseño de tipo descriptivo con análisis de datos mediante procedimientos cuantitativos.

De una población de 284 estudiantes inscriptos en una asignatura de 1er. Año de la formación general correspondiente al bloque teórico-epistemológico del plan de estudios PUEF, resultaron hacia la finalización del ciclo lectivo 2010: alumnos libres 92, ausentes 56 y regulares 136. Para la selección muestral se convocó a aquellos cursantes regulares que voluntariamente quisieran participar del trabajo. Fueron examinados en grupo de manera anónima hacia fines de noviembre de 2010. Los protocolos con problemas de consistencia o con errores de confección fueron separados. Los datos obtenidos se volcaron en una base de datos para su procesamiento con el método estadístico SPSS versión 11.5. La muestra es intencional y no probabilística, y quedó conformada por 114 estudiantes.

Técnicas utilizadas

-Encuesta sociodemográfica

Se ha aplicado una versión abreviada de la encuesta sociodemográfica utilizada por Batista y Ruiz (2009) a fin de indagar las siguientes características:

a) Personales b) Familiares c) Educativas d) Laborales e) Deportivas f) Expectativas del desempeño como profesor

-Rendimiento intelectual

Fue evaluado a través del Test de Matrices Progresivas de Raven Escala General.

Raven elaboró su test siguiendo el modelo teórico de Spearman (1946, 1955) quien consideró que el factor "G" tiene dos componentes: la capacidad eductiva y la capacidad reproductiva. Las Matrices Progresivas de Raven miden la capacidad eductiva o sea la capacidad para comparar formas y razonar por analogías. Vale aclarar que si bien mide una parte importante de la inteligencia no incluye aptitudes referidas a factores emocionales y sociales que también contribuyen al despliegue de conductas inteligentes y creativas.

Resultados

Perfil sociodemográfico

A continuación se refiere una síntesis de los datos relevados.

-Personales

Sexo, la muestra se reparte en 57% de mujeres y 43% de varones.

Edad promedio: es 21,21 siendo los más jóvenes de 18 años (14% del total) y el de mayor edad, de 46 años (1%) lo que indica una brecha etaria amplia entre los alumnos cursantes. No obstante el 90% no supera los 25 años. Por la amplitud de edades se utilizó un criterio de agrupación en función de la mayoría de edad, quedando dicotomizado (18 a 20 años) y (21 y más años) representando cada categoría el 59% y el 41% respectivamente.

Estado civil: nueve de cada 10 hombres y mujeres son solteros. Sólo un 20% de los mayores de 20 años son casados o conviviente. La mayoría no tiene hijos, sólo el 8% de los varones dicen tenerlo y sólo el 11% de los mayores de edad.

-Familiares

Nivel de escolaridad de la madre y del padre, a los fines de contextualizar el origen familiar de los estudiantes: posgrado completo (madre 2%, padre 3%); universitario completo (madre 5%, padre 4%); universitario incompleto (madre 5%, padre 8%); terciario completo (madre 13%, padre 7%); terciario incompleto (madre 5%, padre 4%); secundario completo (madre 26%, padre 22%); secundario incompleto (madre 18%, padre 20%); primario completo (madre 16%, padre 19%); primario incompleto (madre 8%, padre 8%). En ambos casos hubo un porcentaje de alumnos que no contestaron la pregunta (omitido)

-Perfil educativo

El 63% de los varones egresaron de una escuela pública en tanto el 51% de las mujeres lo hizo de una escuela privada. El 90% egresó entre los años 2006 y 2010. El 30% del total de los estudiantes dijeron haber comenzado otra carrera (universitaria y no universitaria). Sólo el 18% dijeron haber concluido la carrera: Guardavidas (2 casos), Personal trainer, Profesorado de tenis, Piloto de yate y Auxiliar de enfermería.

-Perfil laboral

La situación laboral de los estudiantes varía de acuerdo al sexo, siendo los varones los que en menor proporción se dedican exclusivamente al estudio. Así es que mientras el 42% de las mujeres sólo estudia, la proporción de varones en igual situación no alcanza al tercio (27%). Otra diferencia que se observa de acuerdo al género es en la categoría cuenta propia, hay una diferencia del 11% más entre los varones que trabajan en forma independiente. Con relación a la edad son los más jovencitos los que sólo se dedican al estudio (47%), sólo el 18% de los mayores de 20 años se encuentran en igual situación, encontrándose el 36% de estos últimos trabajando en relación de dependencia.

Sintetizando, la situación laboral de los alumnos, el 55,3% trabaja ya sea en relación de dependencia, por cuenta propia o de manera temporaria. A los estudiantes que desempeñan una actividad laboral, se les consultó si la misma se relaciona con la carrera que cursa y menos de la mitad desarrollan una tarea asociada a sus estudios específicos (46%). Entre los estudiantes que trabajan, se consultó si el financiamiento de sus estudios depende del trabajo que desarrollan, y seis de cada diez, respondió afirmativamente. Estos porcentuales se replican tanto entre las mujeres como entre los varones.

-Perfil deportivo

En relación a la actividad deportiva actual se observa una notable diferencia entre varones y mujeres, ocho de cada diez varones (80%) realiza práctica deportiva, descendiendo a menos de seis de cada diez entre las mujeres (58%). Tanto los varones como las mujeres desarrollan la práctica deportiva de manera recreativa. Hay una leve diferencia a favor de los varones en la práctica de alto rendimiento o como federado. Si bien tanto los más jóvenes como los más grandes realizan una práctica recreativa, es levemente superior la proporción de jóvenes de 18-20 años que se encuentran federados en la actividad deportiva que realizan.

-Expectativas del desempeño como profesor

Para conocer cuáles son las expectativas profesionales una vez obtenido el título de profesor universitario en Educación Física se consultó por un lado acerca de la competencia profesional con la que se identifican para desarrollar la actividad, y por otro, el ámbito de trabajo en el cuál se imaginan desarrollando la misma.

La competencia profesional con la que se identifican se distribuye de la siguiente manera: docente en el sistema escolar 51,8%, especialista en actividad física con desempeño en cualquier ámbito 48,2%, especialista en recreación 11,6%, entrenador 8,9%, preparador físico, 8%. La suma de los porcentajes es mayor a 100 por tratarse de una respuesta múltiple en la que se podía seleccionar más de una opción. Es decir que estos estudiantes identifican el título de profesor en educación física con más de una competencia profesional.

El ámbito de trabajo imaginado como profesor también se formuló como respuesta múltiple. El 82,1% tiene como expectativas trabajar dentro del sistema educativo combinando la actividad con la inserción en otros ámbitos laborales. El 61,6% hace referencia al trabajo en clubes con la misma característica que la categoría anterior, el 20,5% menciona el trabajo en gimnasios, el 10,7% no refiere específicamente un lugar físico sino que plantean realizar su actividad en forma independiente. Los menores porcentajes (entre .9 y 1.8 %) se reparten en otros ámbitos laborales tales como: centros culturales, colonias, empresas, piletas particulares, polideportivos.

Rendimiento intelectual: Test de Raven

El puntaje directo máximo alcanzado es de 58, el puntaje mínimo 35. La mediana (categoría que divide a la muestra en dos partes iguales) de 49 puntos supera levemente a la media de 48,92 puntos. Cabe destacar que la moda (categoría con mayor cantidad de casos) coincide con la mediana. También se debe mencionar la presencia de dos casos con 35 puntos que se podrían considerar como atípicos, dado que la categoría de puntaje siguiente es de 38 puntos.

De la muestra total, el 43% alcanza puntajes Raven por arriba de la media aritmética, distribuidos en el 40,3% para los estudiantes de 18 a 20 años y en el 46,8% para los mayores de 21 años.

Análisis de varianza donde se evalúa la influencia de la variable sexo (independiente) por puntaje Raven (dependiente): La media de la clase masculina es de 49,94 puntos, mientras que la femenina es de 48,15, algo menos de dos puntos de diferencia (la significación es muy cercana a 0,05).

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta el primer objetivo puede apreciarse la heterogeneidad en el perfil sociodemográfico de los estudiantes. El intercambio espontáneo con ellos durante el trabajo de campo facilitó expresiones que merecen ser comentadas:

Hay alumnos que decidieron continuar estudios superiores varios años después de concluidos los estudios medios, motivados por la toma de consciencia de mejorar la inserción laboral a través de una formación calificada. En otros casos la motivación estuvo vinculada a formalizar la actividad deportiva que ya estaban realizando.

Los estudiantes de mayor edad manifestaron que los años constituyen un factor determinante en vistas al compromiso personal asumido para mantener la continuidad y cumplir con la cursada de las asignaturas según el cronograma del plan de estudios. Algunos alumnos reconocen la insuficiente preparación recibida durante la formación educativa media, circunstancia incrementada cuando la asistencia correspondió a modalidades de educación secundaria para adultos. Estos estudiantes admitieron la falta de familiaridad en el tratamiento comprensivo de textos escritos, señalando además dificultades para las presentaciones orales o escritas de los contenidos aprendidos. En realidad según refieren, las prácticas expresivas de discursos orales o producciones escritas no constituían recursos metodológicos empleados habitualmente durante el proceso de enseñanza-

aprendizaje. No obstante, situaciones específicas correspondientes a la enseñanza media, se advierte entre los estudiantes ciertas dificultades en actividades de escritura destinadas a la demostración de los conocimientos alcanzados en las asignaturas.

En relación al rendimiento intelectual los varones obtienen una puntuación media (49,94) levemente más alta que las mujeres (48,15). El 12,3 % de los casos se ubica hasta el percentil 10; el 44,7 % se ubica entre el percentil 11 hasta el percentil 50; el 21,1 % se ubica entre el percentil 51 hasta el percentil 75; el 13,2 % se ubica entre el percentil 76 hasta el percentil 90; el 8,7 % se ubica en el percentil 95 o superior. El rendimiento del 57 % de la muestra es igual o inferior al percentil 50 y el rendimiento del 43% restante se ubica por encima del percentil 50 hasta el 95. Las exigencias académicas vinculadas a una formación universitaria apropiada colocan en situación de mayor riesgo educativo al 12,3 % de los estudiantes cuyos rendimientos se ubican en el percentil 10 o menos.

Un estudio realizado con alumnos de 3er. Año de la Carrera de Psicología de la UNLP (Piacente y Rossi Casé, 2004) con el Raven demuestra que la distribución del rendimiento intelectual llama la atención respecto de lo esperable para una población seleccionada como la universitaria, manifestando las autoras como particularmente preocupante aquellos casos cuyos rendimientos se ubican en los percentiles 5 y 10 (28,12%).

Haciendo una breve referencia a las estrategias de aprendizaje utilizados cotidianamente para encarar actividades académicas, se pudo observar que más de la mitad de los estudiantes ponen en juego un conjunto de estrategias cognitivas y autorregulatorias para mejorar su desempeño. Sin embargo, hay un segmento de estudiantes que no alcanzan el nivel de utilización de estrategias requeridas para mejorar la calidad de sus estudios. Las mujeres manifiestan mayor tensión o ansiedad que los varones al encarar tareas académicas. Los varones dominan mejor el componente ansioso y evidencian mayor capacidad para focalizar su atención. Estos aspectos son plausibles de ser modificados a través de intervenciones educativas específicas. Ahora bien, hacer que el aprendizaje sea más eficiente no se reduce simplemente a la aplicación de procedimientos estratégicos sino también a la responsabilidad asumida por el alumno en tanto el estudio se combine con su proyecto vocacional y se apoye en necesidades de autorrealización personal. La instancia de nivelación de los aspirantes al profesorado de educación física, antes del inicio al ciclo lectivo, contempla por razones disciplinares un espacio destinado al trabajo formativo corporal y motriz. Sin embargo el perfil heterogéneo de los estudiantes y el empleo de estrategias insuficientes o poco variadas ameritan pensar en otras acciones durante el proceso de inserción a la vida universitaria, por ejemplo entrenamiento en metodologías de estudio, comprensión de textos, composición escrita, explicitación sobre demandas específicas del contexto universitario, a fin de asegurar un tránsito más regular de su formación. Reflexiones de índole pedagógico-curricular (aspiraciones de las distintas asignaturas, extensión de los contenidos, procesos de evaluación, sistema de tutorías) deben instalarse institucionalmente, al interior del claustro docente a fin de acompañar a los estudiantes en su nuevo trayecto formativo si queremos alentar la continuidad en la carrera y la retención estudiantil.

Bibliografia

Batista, D.; Ruíz, M. (2009) Perfil de los estudiantes ingresantes y su experiencia en el primer año de implementación de la carrera universitaria. Documento interno. Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación.

Caballero, Z. (2004) Deserción y discontinuidad en los estudios: la perspectiva estudiantil en Memorias XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología UBA, 29 y 30 de julio. Tomo I (pp163-165)

Cattaneo, B. H. (2012) Estratégias de aprendizagem para estudantes universitários em profesor de Educação física (PUEF) Argentina en IX Congresso Científico Latino-Americano da FIEP IX Congresso Brasileiro Científico da FIEP 27° Congresso Internacional de Educação Física FIEP. Foz do Iguaçu-PR-Brasil. FIEP Bulletin, Volume 82 Special Edition (pp.143) ISSN-0256-6419

Casullo, M. M.; Fernández Liporace, M. (2003) La inteligencia fluida en adolescentes escolarizados de Buenos Aires: un estudio longitudinal en Memorias de las X Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología. UBA, 14 y 15 de agosto. Tomo II (pp 99-102)

Gavilán, M. G.; Quiles, C. H.; Villalba, A.; Tejo, M. C.; Di Meglio, M. S.; De Ortúzar, M. V.; Castignani, M. L.; Ruíz, M. E.; Ciano, N.; Salas, M. B.; Gómez, M. N.; Brhel, N. M. (2010) Abandono universitario. Estrategias de inclusión en Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, 22, 23 y 24 de noviembre. Tomo I (pp 527-528)

Huertas, J. A. (2006) Motivación. Querer aprender. Buenos Aires. Aique.

Perrotti, R.; Ruíz, M.; Del Valle, D.; Pighín, M. F.; Cattaneo, B. H. (2010) Estudiantes orientando a ingresantes. Proyecto de tutoría para la carrera del Profesorado Universitario en Educación Física de la UNLu, San Fernando en I Congreso Patagónico de Educación Física y Formación Docente, II Jornadas Patagónicas de Investigación en Educación Física, 25, 26 y 27 de marzo.

Piacente, T. Y Rossi Casé, L. (2004) Rendimiento académico. Su vinculación con estrategias metacognitivas, coherencia de razonamiento y nivel intelectual en Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Psicología, sociedad y cultura. Facultad de Psicología. UBA. Tomo I (pp. 288-290) 29 y 30 de julio.

Pozo, J. I. (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid. Morata.

Pozo, J. I. (2000) Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje Madrid. Alianza Editorial.

Ramos Ríos, L. N. (2007) Estudio de la deserción universitaria en una cohorte de alumnos de la Facultad de Derecho de la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" de Juliaca http://www.monografias.com/trabajos43/desercion-universitaria/desercion-universitaria.shtml

Raven, J. C.; Court, J. H. Y Raven, J. (1993) Test de Matrices Progresivas. Escalas Coloreada, General y Avanzada. Manual. Buenos Aires. Paidós.

Spearman, C. E. (1946) "Theory of General factor" in British Journal of Psychology, 36: 117-131

Spearman, C. E. (1955) Las habilidades del hombre. Su naturaleza y medición. Buenos Aires. Paidós.

Strucchi, E. (1991) LASSI Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio. Buenos Aires. Psicoteca Editorial.

Weinstein, C. E.; Schulte, A. C.; Palmer, D. R. (1987) Learning and study strategies Inventory (LASSI). Clearwater. MFI. H y H Publishing.

ESCRITURA DE POSGRADO Y APRENDIZAJE SITUADO

Colombo, Laura

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires

Resumen

La escritura juega un rol fundamental en los estudios de posgrado no solo porque puede determinar su finalización sino también por su relación intrínseca con la adquisición y elaboración de conocimientos disciplinares. Este trabajo conceptualiza el proceso de adquisición de la escritura académica en estudios de posgrado. Partimos de la teoría de aprendizaje situado que establece que se aprende mediante la participación progresiva en comunidades de práctica. Así, los estudiantes que participan de forma periférica legítima en sus comunidades disciplinares adquieren prácticas de escritura y desarrollan su identidad académica a la vez que modifican tales comunidades. A fin de propiciar un diálogo teórico, se presentan tres niveles de análisis (micro, meso y macro) de las comunidades disciplinares de práctica. Creemos que las conexiones entre estos niveles ponen de manifiesto las relaciones entre estructura social y trayectoria individual así como también revelan dinámicas de poder y modos legitimados de comunicación escrita que influyen el proceso de adquisición de la escritura a nivel de posgrado. Esta visión supera una concepción del aprendizaje de la escritura como un mero proceso de socialización en el que los estudiantes internalizan normas y estándares de manera pasiva y sin cuestionarlos.

Palabras Clave
escritura posgrado teorías socioculturales

Abstract

GRADUATE LEVEL WRITING AND SITUATED LEARNING

Writing plays a key role in graduate studies not only because it can determine graduation but also because of its link with the acquisition and elaboration of disciplinary knowledge. This work discusses the acquisition process of academic writing in postgraduate studies. It departs from the situated learning framework which proposes that people learn by gradually participating in communities of practice. Graduate students acquire writing practices through legitimate peripheral participating in their disciplinary communities, developing their identity as writers and transforming the communities. Three levels of analysis of disciplinary communities of practices (micro, meso, and macro) are presented to encourage a theoretical dialogue. It is claimed that acknowledging the connections between these levels not only highlight the relationship between social structure and individual trajectories in the writing acquisition process at the graduate level but also reveal power dynamics and legitimated modes of written communication that influence the acquisition process of writing practices in graduate school. This perspective, then, goes beyond a conceptualization of academic writing acquisition as a mere socialization process where students internalize norms and standards in a passive way without questioning or transforming them.

Key Words
graduate writing sociocultural theories

Introducción

En los estudios de posgrado la escritura cobra importancia ya que la mayoría de los programas culminan con la elaboración de una tesis o un trabajo escrito así como también por su relación intrínseca con la adquisición y elaboración de conocimientos disciplinares (Carlino, 2005). Este trabajo parte de la teoría del aprendizaje situado para propiciar un diálogo teórico sobre el proceso de adquisición de la escritura académica en los programas de posgrado. Se presentan primero algunos conceptos claves de la teoría. Luego, se proponen diferentes niveles de análisis de las comunidades disciplinares de práctica en las que gradualmente participan los estudiantes, influyendo el proceso de adquisición de las prácticas letradas. Finalmente, se propone indagar las relaciones entre los diferentes niveles de análisis ya que estas puede develar dinámicas de poder y modos legitimados de comunicación escrita que influyen no sólo las trayectorias individuales de los estudiantes sino las comunidades disciplinares en sí.

La teoría del aprendizaje situado

Lave y Wenger proponen que el aprendizaje es una actividad inserta en procesos de participación de la vida social, alineándose con teorías del pensamiento y la práctica situadas cultural y contextualmente (Engeström y Miettinen, 1999, p. 11). Según Lave y Wenger (1991), existe una relación indisociable entre individuo y mundo, por lo que hay un interjuego mutuo entre cognición y contexto. Así, los autores proponen como objeto de análisis no la persona que aprende, sino el aprendizaje conceptualizado como participación social.

Dos conceptos fundamentales en la propuesta de aprendizaje situado son la participación periférica legítima (PPL) y la comunidad de práctica (CP). La PPL describe el proceso por el que los novatos en una CP aprenden y gradualmente se transforman en sus miembros realizando tareas periféricas y productivas que contribuyen al objetivo común de la CP, lo cual ayuda a desarrollar la identidad del novato o aprendiz. Así, de manera paulatina los novatos participan en actividades sociales reales, explorando diferentes puntos de vista, involucrándose en acciones y relaciones sociales. Por lo tanto, no son meros observadores sino que son parte de un sistema recíproco en el cual son definidos y definen las relaciones sociales en las que participan. En este sentido, aprender significa volverse una persona

diferente ya que implica una membresía en desarrollo. El aspecto progresivo y social del aprendizaje mediante PPL se relaciona con que la CP nunca es estática ya que tanto los participantes como la misma CP se encuentran en constante cambio.

A pesar de que el concepto de CP es central en su teoría de aprendizaje, Lave y Wenger (1991) reconocen solo haber ofrecido una definición intuitiva del mismo: "un conjunto de relaciones que se dan entre personas, actividades y mundo en un tiempo y a veces en relación tangencial y superpuesta con otras comunidades de práctica" (Lave y Wenger, 1991, p. 98). Wenger (1998) enmienda esta limitación proponiendo tres dimensiones para que una CP exista: compromiso mutuo, empresa conjunta y un repertorio compartido. El compromiso mutuo implica que la gente que pertenece a la CP negocia significados en sus interacciones, compartiendo un lenguaje en común (por ej., vocabulario específico disciplinar) y ajustando las maneras de interactuar con los demás. Esto implica considerar que las CPs (comunidades de práctica) están en constante cambio y no son redes estáticas de relaciones sociales. La segunda dimensión es la empresa conjunta. Lejos de expresar que todos los participantes creen lo mismo o acuerdan, la empresa conjunta es un proceso colectivo de negociación que refleja toda la complejidad del compromiso mutuo y crea en los participantes relaciones de responsabilidad mutua. La tercera dimensión es un repertorio compartido de rutinas, formas de actuar, significados y recursos lingüísticos acumulados históricamente por la comunidad y que se han incorporado en las prácticas. Es decir, según Wenger (1998) cualquier grupo de personas puede constituir una CP si estas dimensiones están presentes.

Los trabajos de Lave y Wenger (1991) y Wenger (1998) han recibido críticas en cuanto a la variedad de acepciones del término CP (Cf. Hodkinson y Hodkinson, 2004), a la arbitrariedad con la que han sido aplicado en investigaciones (por ej., Fuller, 2007), y al inherente énfasis en lo armonioso que el uso de la palabra "comunidad" evoca. Sin embargo, también se ha reconocido una fortaleza en esta falta de definición exacta o limitada ya que lo central de la teoría del aprendizaje situado no es determinar a qué CP un individuo pertenece, sino proponer que es a través de la participación que ocurre el aprendizaje (Hodkinson y Hodkinson, 2004). Asimismo, se ha argumentado que las personas nunca participan de manera aislada en una sola CP, sino que lo hacen en múltiples, las cuales pueden estar "anidadas" (Hughes, Jewson, y Unwin, 2007), ser parte de una "constelación" (Brannan, 2007), y hasta encontrarse en oposición o contradicción. De hecho, los individuos pueden atravesar una sucesión de formas de participación en una o varias CPs, formando lo que Wenger (1998) ha denominado trayectoria.

El valor del concepto de trayectoria reside en explicar la relación entre aprendizaje, desarrollo de la personalidad y participación social. Como se mencionó anteriormente, la PPL permite a los novatos aprender mientras se mueven hacia una participación plena, la cual se logra al involucrarse en la práctica en forma madura (Lave y Wenger, 1991) tal como lo hacen los maestros o veteranos en una CP. El concepto de trayectoria, al plantear que la PPL puede tomar diferentes direcciones, permite explicar cómo también la identidad de aquellos que no logran participación plena es transformada y a su vez transforma la CP. Este término otorga flexibilidad y dinamismo a la relación entre participación social y desarrollo de la identidad ya que remite a un interjuego siempre cambiante entre estructura social, relaciones sociales y agenciamiento individual. Esto, a su vez, borra lo "armonioso" del término comunidad ya que contradicciones y antagonismos pasan a ser parte del modus operandi de las CPs si se tienen en cuenta las diferentes trayectorias que los participantes pueden forjar.

El esparcimiento y uso del concepto de CP también ha llevado a la elaboración de varios niveles conceptuales interdependientes (Fuller, 2007; Hodkinson y Hodkinson, 2004; Hughes, 2007; Unwin et al., 2007). Por ejemplo, Hodkinson y Hodkinson (2004) proponen tres niveles para analizar las CPs. El macro-nivel de análisis que proponen se basa en una definición amplia, para la cual usan el término "campo" a la manera de Bourdieu (1993): espacios sociales semiautónomos y estructurados. El meso-nivel de análisis se corresponde con la definición acotada de CP ofrecida por Wenger (1998). A su vez, agregan un último nivel de análisis: el individual, donde se acentúan las trayectorias de los participantes. De manera similar, Fuller (2007) así como también Unwin y colegas (2007) proponen diferenciar tres niveles al aplicar el concepto de CP al análisis del aprendizaje en lugares de trabajo: micro, meso y macro. A continuación presentamos cómo la propuesta Lave y Wenger (1991) y Wenger (1998) así como los niveles de análisis pueden emplearse para explicar la adquisición de prácticas letradas por parte de los estudiantes de posgrado.

La escritura en el posgrado y las comunidades disciplinares de práctica

Si vemos a la escritura como una práctica social en sí, inseparable de los contextos sociales y culturales en la que se desarrolla (Barton & Hamilton, 1998), debemos repensar las prácticas textuales en el posgrado en relación con los diferentes campos disciplinares. Así, las CPs en las cuales los estudiantes de posgrado comienzan a participar gradualmente están definidas por las diferentes disciplinas en las que se centran. Por lo tanto, podemos llamarlas comunidades disciplinares de práctica (CDdP) (Colombo, 2011). La PPL en las CDdPs se relaciona con lo que Casanave (2002) llama "enculturación disciplinar" definida como el proceso mediante el cual miembros novatos de una disciplina aprenden a involucrarse en prácticas discursivas. En este proceso las relaciones con los textos y las personas que los producen se vuelven fundamentales ya que es mediante la lectura y producción de escritos que los estudiantes comienzan a participar en las conversaciones disciplinares. Así, al lidiar con las demandas de escritura de los seminarios que deben cursarse para acreditar sus posgrados y echar mano de diferentes recursos, los estudiantes de posgrado mediante su PPL aprenden no solo a escribir textos académicos, sino textos académicos en sus CDdPs.

Los estudiantes de posgrado no solo comienzan a participar en el micro nivel en sus CDdPs al escribir para sus seminarios, sino que también se involucran en un nivel macro al interactuar con artículos de personalidades reconocidas en su campo y al meso nivel (mercado de publicaciones y conferencias disciplinares locales) cuando leen o comienzan a presentar ponencias en congresos y publicar artículos en revistas especializadas locales. Es en este sentido que Prior (1998) ve a las disciplinas como "redes abiertas, forjadas a través de una actividad relacional que entrevera historias personales, interpersonales, institucionales, y socioculturales" (p. 25) y no como territorios estáticos. Por lo tanto, caracterizar cada uno de estos niveles en cuanto a la escritura académica de posgrado puede ayudar a reconceptualizar estas prácticas disciplinares.

Micro, meso y macro niveles de las CDdP

Podemos definir de manera acotada las CDdPs al macro nivel como los mercados internacionales de publicaciones científicas orientados a comunicar el conocimiento producido en cada disciplina en un momento histórico dado. Por ejemplo, el campo disciplinar de la psicología tiene un mercado de publicación conformado por las principales revistas científicas a través de las cuales académicos/as e investigadores/as comunican sus hallazgos y se mantienen al tanto de los avances a nivel mundial.

A su vez, el meso nivel de una CDdP se relacionaría con los criterios planteados por Wenger (1998) para agrupar participantes (en este caso académicos, estudiantes, investigadores, profesionales, entre otros) y las redes sociales que existen en torno a las prácticas disciplinarias, con una empresa conjunta, un compromiso mutuo y un repertorio compartido. Debido a realidades geopolíticas relacionadas con el prestigio de las revistas científicas (Canagarajah, 1996) y principalmente publicadas en inglés, las diferencias entre CDdPs al macro y meso nivel son más notables en ciertos países no alineados con la corriente hegemónica en cada disciplina en un momento histórico determinado. Consecuentemente, aun considerando una determinada CDdP en el macro nivel como una trama que une científicos a nivel internacional, se debe tener en cuenta que la misma no está constituida por la mera sumatoria de CDdPs al meso nivel. Lo que resulta distintivo o único de una CDdP en el macro nivel (por ej., la preponderancia del inglés), entonces, puede no serlo para las diferentes y relativamente autónomas CDdPs en el meso nivel.

Finalmente, las CDdPs en el micro nivel pueden ser definidas siguiendo el concepto de trayectoria propuesto por Wenger (1998) y tomando como unidad de análisis no el individuo sino la "persona-en-el-mundo" (Lave y Wenger, 1991, p. 52). Por lo tanto, las interacciones que se dan en el meso y macro nivel se corporeizan en las prácticas que rodean la escritura académica en el micro nivel.

Consideraciones finales

Las conexiones entre estos diferentes niveles de análisis ponen de manifiesto las relaciones entre estructura social y trayectoria individual en el proceso de adquisición de la escritura académica a nivel de posgrado. Hoy en día la actividad científica se comunica principalmente por escrito (Ventola y Mauranen, 1996), por lo que la escritura disciplinar forma parte del repertorio compartido de cada CDdP. Asimismo, los actuales modos legitimados de producción de la ciencia establecen las publicaciones como requisito para que un investigador sea reconocido como tal (Buta y Sued, 2005), mostrando participación plena en su CDdP a la vez que contribuyendo a la reproducción de ésta última.

A nivel macro, la forma en la cual se comunican los resultados de las investigaciones en las CDdPs establece el artículo científico como el género principal (Swales, 1990) y el inglés estándar académico escrito (IEAE)[i] como la lengua "legítima" a ser usada en las ciencias (Canagarajah, 1996, 2002; Cmejrková, 1996; Colombo, 2012; Curry y Lillis, 2004; Hyland, 2006; Martín Martín, 2003; Mauranen, 1996; Ortiz, 2009; Pennycook, 2001; Reichelt, 2001; Swales y Feak, 2003). En consecuencia, existe una arbitrariedad cultural[ii] que se impone porque solo aquellos que manejan el género de artículo científico y el IEAE tienen la oportunidad de publicar a nivel internacional.

Según Lave y Wenger (1991) el conocimiento y las habilidades no son una entidad estable, un bien que puede ser intercambiado, transmitido y poseído por individuos. Por el contrario, su enfoque propone una combinación de las perspectivas estructuralista y la de agenciamiento (Hodkinson y Hodkinson, 2004, p. 3). Si tenemos en cuenta ambas perspectivas, necesitamos reconocer que, por un lado, existe una reproducción estructural de las desigualdades en las CDdPs en el macro nivel -resultando así el IEAE como el lenguaje de la ciencia-; y por el otro, es el uso del IEAE lo que permite el intercambio y la cada vez más frecuente participación de académicos de todo el mundo para quienes el inglés no es su primer lengua.

Es en este entramado de relaciones entre los diferentes niveles de las CDdPs que los estudiantes de posgrado aprenden a escribir mediante su PPL, produciendo diferentes trayectorias. Por ejemplo, algunos estudiantes podrían saber cómo participar en su CDdP y producir textos aceptables, por ejemplo, para participar en congresos locales pero no para hacerlo a nivel internacional o macro. Esto es, tendrían participación plena en las conversaciones disciplinares de sus CDdPs en su propia lengua y cubriendo las expectativas de su audiencia en cuanto a contenido, género, y convenciones de estilo. Sin embargo, al participar a nivel macro y tener que producir estos textos en una lengua o entorno diferente, quizás fallen a la hora de satisfacer las exigencias de los comités académicos y editoriales. En términos del aprendizaje situado: los estudiantes estarían cercanos a ser maestros o expertos en sus CDdPs locales, pero aún serían iniciados o novatos al tener que producir textos en otra lengua o entorno.

En resumen, la teoría del aprendizaje situado propone que los estudiantes de posgrado progresivamente desarrollan sus identidades como escritores académicos mediante un proceso de participación en la vida social que no está exento de arbitrariedades y juegos de poder. Las prácticas sociales en las cuales los estudiantes se involucran al escribir para sus seminarios de posgrado son influenciadas por las particularidades de cada CDdPs a nivel macro, meso, y micro. Las trayectorias que estos estudiantes toman forman parte de y ayudan a desarrollar sus identidades como escritores así como también transforman a las CDPs. Este proceso a su vez, está atravesado en mayor o menor grado por cuestiones geopolíticas relacionadas con hegemonías y relaciones de poder.

El valor analítico de considerar las CDdPs a nivel macro, meso y micro no yace en ofrecer categorizaciones absolutas o definiciones estables de lo que constituye o no una CDdP, sino en permitir ver las conexiones entre los diferentes niveles de las mismas. Estas conexiones son lo que ponen de manifiesto el interjuego en las prácticas de escritura académica entre estructuras sociales y trayectorias individuales en las distintas CDdPs, prácticas en las cuales tanto expertos como novatos se ven involucrados. Por consiguiente, la forma en la que se conceptualizan las prácticas de escritura en el marco del aprendizaje situado va más allá de un mero proceso de socialización donde los estudiantes "absorben" o internalizan las normas y estándares de sus CDdPs y las aplican en su escritura.

Aprender a escribir en el marco del aprendizaje situado es conceptualizado como un proceso de negociación en el cual no solo las identidades de los estudiantes son transformadas, sino también las CDdPs en las cuales ellos participan de manera legítima y periférica. En este proceso de negociación, las relaciones sociales se vuelven un factor fundamental ya que interactuando con profesores[iii] y pares los estudiantes aprenden y pueden lograr acceso a recursos

e información (Coleman, 1988) que ayuden a comprender las formas en las que la escritura se lleva adelantes en los diferentes niveles de sus CDdPs. Las relaciones sociales en las prácticas de escritura, entonces, se vuelven fundamentales para democratizar la alfabetización académica de los estudiantes de posgrado, facilitando su acceso a recursos que pueden ayudarles a satisfacer de manera eficiente las demandas de escritura de sus seminarios y también influenciar sus CDdPs.

[i] En Colombo (2012) se desarrolla con más detalle el uso del inglés estándar académico escrito en la ciencia.

[ii] Según Bourdieu (1991) una arbitrariedad cultural consiste en una definición del mundo social conveniente para la clase dominante o una clase específica en la sociedad.

[iii] Dysthe (2002) resalta el rol fundamental que juegan los profesores y directores de tesis en estas negociaciones ya que actúan como mediadores de las culturas textuales académicas.

Bibliografia

Bourdieu, P. (1991). Language and symbolic power (G. Raymond & M. Adamson, Trad.). Cambridge: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1993). The field of cultural production. Cambridge: Polity.

Brannan, M. (2007). Sexuality, gender and legitimate peripheral participation: An ethnographic study of a call centre. En J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (Eds.), Communities of practice: Critical perspectives (pp. 120-130). New York: Routledge.

Buta, J., & Sued, G. (2005). Publicaciones científicas en internet: Relaciones entre lo local y lo global. Ponencia presentada en el Simposio de la Sociedad Argentina de Informática e Investigación.

Canagarajah, A. S. (1996). " Nondiscursive" requirements in academic publishing, material resources of periphery scholars, and the politics of knowledge production. Written Communication, 13(4), 435-472.

Canagarajah, A. S. (2002). A geopolitics of academic writing. Pittsburgh, PA.: University of Pittsburgh Press.

Casanave, C. P. (2002). Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad.Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cmejrková, S. (1996). Academic writing in Czech and English. En E. Ventola & A. Mauranen (Eds.), Academic writing: Intercultural and textual issues (pp. 137-152). Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. The American Journal of Sociology, 94, S95-S120.

Colombo, L. (2011). Writing resources used by graduate international students and their effect on academic satisfaction. Tesis doctoral no publicada, University of Maryland Baltimore County, Baltimore, Estados Unidos.

Colombo, L. (2012). Standard written academic English: A critical appraisal. Working Papers in Literacy, Culture, and Language Education 1, 125-141.

Curry, M. J., & Lillis, T. (2004). Multilingual scholars and the imperative to publish in English: Negotiating interests, demands, and rewards. TESOL Quarterly, 38(4), 663-688.

Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures: An interview study with advisors and Master's degree students in three disciplines in a Norwegian university. Written Communication, 19(4), 493-544.

Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). Introduction. En Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki-Gitai (Eds.), Perspectives on activity theory. New York: Cambridge University Press.

Fuller, A. (2007). Critiquing theories of learning and communities of practice. En J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (Eds.), Communities of practice: Critical perspectives (pp. 17-29). New York: Routledge.

Hodkinson, P., & Hodkinson, H. (2004). A constructive critique of communities of practice: Moving beyond Lave and Wenger. Ponencia presentada en OVAL Research Group, Sydney, Australia.

Hughes, J. (2007). Lost in translation: Communities of practice. The journey from academic model to practitioner tool. En J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (Eds.), Communities of practice: Critical perspectives (pp. 30-40). New York: Routledge.

Hughes, J., Jewson, N., & Unwin, L. (2007). Communities of practice: A contested concept in flux (introduction). En J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (Eds.), Communities of practice: Critical perspectives (pp. 1-16). New York: Routledge.

Hyland, K. (2006). English for academic purposes: An advanced resource book. New York: Routledge.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.

Martín Martín, P. (2003). A genre analysis of English and Spanish research paper abstracts in experimental social sciences. English for Specific Purposes, 22, 25-43.

Mauranen, A. (1996). Discourse competence: Evidence from thematic development in native and non-native texts. En E. Ventola & A. Mauranen (Eds.), Academic writing: Intercultural and textual issues (pp. 195-230). Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Ortiz, R. (2009). La supremacía del inglés en las ciencias sociales (T. Arijón, Trans.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Pennycook, A. (2001). English in the world/the world in English. En A. Burns & C. Coffin (Eds.), Analysing English in a global context: A reader (pp. 78-92). New York: Routledge.

Prior, P. A. (1998). Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Reichelt, M. (2001). A critical review of foreign language writing research on pedagogical approaches. The Modern Language Journal, 85(4), 578-598.

Swales, J. M. (1990). Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M., & Feak, C. B. (2003). Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills (3rd ed.). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Unwin, L., Felstead, A., Fuller, A., Lee, T., Butler, P., & Ashton, D. (2007). Worlds within worlds: The relationship between context and pedagogy in the workplace. En W. J. Nijhof & L. F. M. Nieuwenhuis (Eds.), The learning potential of the workplace. Rotterdam: Sense Publisher.

Ventola, E., & Mauranen, A. (Eds.). (1996). Academic writing: Intercultural and textual issues. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University Press.

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN NIÑOS. REFLEXIONES TEÓRICO-CLÍNICAS SOBRE MODALIDADES DEFENSIVAS

Contrafatti, Liliana

Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una experiencia clínica centralizada en una entrevista con un niño con dificultades en su aprender.

La asistencia de niños por los que se consulta en el Servicio de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA se inicia con un proceso psicodiagnóstico.

Las vicisitudes y obstáculos que se manifiestan en las primeras entrevistas diagnósticas, dan cuenta de algunos indicadores relacionados con la posición subjetiva de un paciente. De todas las variables intervinientes de las cuales se podrían hacer inferencias teóricas se tomarán las cuestiones defensivas. Modalidades que hacen su efecto en el aprendizaje áulico.

Este abordaje atravesado por los esquemas inferenciales teóricos abre algunos interrogantes: ¿Qué características presentan las modalidades defensivas en los niños con restricciones en la simbolización?¿Cuáles son las defensas prevalentes que manifiestan este tipo de pacientes? ¿Qué relación podría establecerse entre proceso defensivo y conflicto?

El objetivo del trabajo es aportar conceptualizaciones teóricas ejemplificando con una viñeta clínica.

Los aportes en éste área permitirán elaborar categorías de análisis para interpretar transformaciones en relación a las modalidades defensivas de dichos niños en el proceso de tratamiento psicopedagógico.

Palabras Clave
Modalidades defensivas-Conflicto-Simbolización

Abstract

LEARNING PROBLEMS IN CHILDREN. REFLECTIONS ON METHODS THEORETICAL AND CLINICAL DEFENSIVE

This paper aims to present a centralized clinical experience in an interview with a child with difficulties in their learning. The attendance of children who are consulted in the Service of the Department of Clinical Psychology Faculty of Psychology at the University of Buenos Aires starts with a psychodiagnostic process. The vicissitudes and obstacles that occur in the first diagnostic interviews, account for some indicators related to the subject position of a patient. Of all the variables involved which could make theoretical inferences take the defensive issues. Arrangements to make their effect on learning classroom system. This approach traversed by theoretical inference schemes opens some questions: What are the characteristics of defensive patterns in children with restrictions in symbolizing what are the prevalent defenses manifest these patients? What relationship could be established between defensive process and conflict? The aim of the study is to provide theoretical conceptualizations exemplifying with a clinical vignette. The contributions in this area will enable develop categories of analysis to interpret changes in relation to defensive patterns of those children in the process of psychotherapy.

Key Words
Modalities defensive-Conflict-Symbolization

Introduccion

El aspecto psicológico de los niños con dificultades de aprendizaje, se caracteriza por la presencia de restricciones en su producción simbólica y presentan perturbaciones significativas en el dominio de alguna o todas las áreas de conocimiento, con pérdida de investimiento en la incorporación de novedades.

Para evaluar los particulares modos de procesamiento psíquico de los pacientes, se procede a la realización de una evaluación psicodiagnóstica.

Finalizado el diagnóstico se elabora una síntesis en la que se contemplan dimensiones de análisis cuyos ejes primordiales son: la dinámica intersubjetiva, la dinámica intrapsíquica, los modos de circulación pulsional y la complejidad de la producción.

Estas categorías de análisis se enmarcan en una investigación "Proceso de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico"dirigida por la Dra. Silvia Schlemenson .

En relación a la dinámica intrapsíquica se tomará la temática de las defensas, como una de las formas de organización de la actividad psíquica del sujeto.

Las manifestaciones de las modalidades defensivas prevalentes en niños con restricciones en la producción simbólica presentarían características distintivas que problematizan la relación transferencial. En la primera entrevista con un paciente se distinguen carencias en las formas de utilizar los recursos discursivos. Suele ocurrir que aparezcan detenciones en las asociaciones, silencios prolongados, respuestas que no tienen relación con la temática en cuestión, a veces

puede comenzar algún movimiento corporal. Uno de los indicadores que plantea la formulación de interrogantes, es que los niños suelen desconocer su problemática. No aparece un reconocimiento de sus dificultades. En muchas ocasiones, no saben por qué son derivados, su motivo de consulta puede ser diferente al del adulto que asiste a las entrevistas iniciales. Además, frecuentemente dicen que son llevados a la consulta porque los traen sus padres o los envían del colegio.

Algunas de estas particularidades operan como obstáculos para ahondar en la problemática del paciente. ¿Algunas de estas organizaciones tendrán relación con cuestiones resistenciales? El abordaje de los interrogantes permitirá una aproximación al concepto de defensas.

Marco Teorico

La producción de los niños con problemas de aprendizaje se jerarquiza a partir de las particularidades que adquiere su modalidad representativa, cuyo observable podremos hallarlo en las diferentes actividades gráficas , lecto-escritas y discursivas.

En este despliegue singular, se reactualizan las formas de organización de la actividad psíquica del paciente, entre ellas sus modos defensivos y los aspectos centrales ligados a la conflictiva.

Entendemos que todo sujeto psíquico se constituye en el entramado de una tópica intersubjetiva edípica, tópica en que se ubica el conflicto en la infancia en términos eróticos y hostiles, de rivalidades, identificaciones e idealizaciones, estructurantes de un psiquismo incipiente. Conflictiva intersubjetiva que inevitablemente dejará marcas intrapsíquicas en los modos característicos de resolución de conflictos, en las vicisitudes de tramitación de la dinámica pulsional, en los modos particulares de las defensas, en la particular distribución de la economía psíquica. Estas marcas intrapsíquicas encuentran cierta figurabilidad en los modos particulares en los que un niño organiza su actividad representativa, donde el conflicto encuentra su manera de hacer huella, representación, a través de la producción. (Rego, V., 2009)

Los conflictos histórico libidinales se imbrincan con los conflictos actuales pudiendo ocasionar padecimiento en el sujeto. Sobre todo, cuando el conflicto no logra ser tramitado. Mantenerlos reprimidos conlleva un costo anímico, de manera tal, que el gasto de energía, perturbaría la dinámica del aparato psíquico. La intensidad de la conflictiva podría comprometer la tramitación de modos adecuados para encontrar vías sustitutivas a la satisfacción pulsional. En muchas ocasiones tiende a ser con descarga, sin poder establecer renuncias a aquella satisfacción, pudiendo ocasionar trastornos de conducta, actuaciones, impulsiones, en lugar de la mediatización del pensamiento y la reflexión.

En el despliegue discursivo de las entrevistas con un niño, se puede identificar aquello que obtura la fluidez del relato, como una barrera que opera como impedimento activo que no propicia la elaboración de sentidos. Algunas de estas expresiones darían cuenta de resistencias frente a los conflictos.

El psiquismo adopta formas resistenciales que se interponen como obstáculo para el terapeuta en la relación transferencial. Como un mecanismo para no contactarse con el afecto. Allí el afecto no se halla ligado a la representación.

Las defensas son mecanismos que operan como un recurso del psiquismo, que resguarda al aparato preservándolo del afecto angustioso. Una de las maneras de soslayar la angustia es evitar tomar contacto con representaciones intolerables, o aquello del mundo externo que le resulte amenazante al sujeto. La finalidad del yo sería evitar el displacer de origen interno y externo. Cuando la evitación se torna repetitiva, se estereotipia una modalidad que en los niños con problemas de aprendizaje operaría como un mecanismo de evitación de aquello que los confronta con sus dificultades y carencias. Por consiguiente estas modalidades van en detrimento de la complejización simbólica y la sublimación.

Los mecanismos defensivos se activan con la finalidad de mantener el equilibrio anímico. Cuando fallan los recursos del psiquismo aparece un exceso de cantidad que no puede ser ligada, manifestándose en descargas directas sin representación de sentidos.

Freud planteará en 1920 en su obra “Más allá del principio de placer” variaciones conceptuales. El principio de placer se sostenía en la ligadura entre representaciones, aquí se muestra que el intento del aparato en ligar la excitación de las pulsiones, lo que perturba, ocurre independientemente al principio de placer. La compulsión a repetir en transferencia, lo no ligado que se repite, ajeno al campo de las representaciones se denomina pulsión de muerte, ese resto autoerótico perturba al Yo. Una satisfacción pulsional que no es propia del principio del placer.

En consecuencia, se plantea que el sujeto no se posiciona evitando el displacer y permanece en la búsqueda de placer. Sino que hay un resto endógeno que insiste. Que lleva a un sujeto a repetir situaciones que le producen sufrimiento.

La subestimación de las disposiciones del yo infantil para eludir el displacer, ha contribuído a malograr muchas experiencias pedagógicas en los últimos años. (Anna Freud, 1961)

Freud destacó el hecho de que el pasado infantil persiste siempre. A veces, los chicos adoptan formas compensatorias para soslayar el incremento de tensión que les produce tomar contacto con la dificultad y no encontrar formas resolutivas. A tal efecto, suelen presentar actitudes regresivas ligadas a fijaciones a etapas previas de la organización genital infantil. Modos de hallar gratificaciones, que suelen ser de contenido autoerótico, juegos con tendencias a formas más primitivas de su desarrollo. Generalmente mantienen actividades solitarias, intrafamiliares.

Desde el punto de vista formal, el concepto de regresión implica un retorno del proceso secundario al proceso primario. Desde el punto de vista temporal, se produciría la reactivación de formaciones psíquicas más antiguas. (Freud, 1914)

Algunos de los mecanismos defensivos prevalentes en dichos pacientes suelen ser: la negación y la proyección. Los mecanismos de represión y sublimación se consideran como parte del proceso de estructuración del aparato psíquico, aunque evidenciando fallas en su organización.

De esta manera la negación es utilizada por el Yo como intento de convertir la realidad penosa procedente del mundo externo en lo

contrario, se eluden así los estímulos displacenteros. El yo se niega a aceptar una parte desagradable de la realidad.

Analisis de una viñeta clinica

Primera entrevista con Luciano,12 años. El terapeuta conoce al niño e intenta una aproximación a su problemática. Presentación e intercambio dialógico previo.

T: ¿Por qué creés que estás acá conmigo? L: Por cosas que me pasan. T: ¿Qué cosas te pasan? L: Que cuando hago algo mal empiezo a patear todo. T: Me podés explicar un poco más ¿Cómo sería? L: Que si hago una prueba mal y me pongo mal, pateo todo, le pego piñas a la pared. T: ¿Eso cuando te pasó? ¿Cómo fue? L: Por ahora no me está pasando, hace un par de días me pasó.

En este pasaje Luciano dice "que no le está pasando" (hacer una prueba mal, patear todo, pegar). El terapeuta encuentra una incongruencia en el discurso, pues L. dice que ya no le está sucediendo, mientras que en ese momento es derivado a la consulta. En esta parte del relato se puede hipotetizar que L. dificultades para la realización de una prueba, aunque no hay una implicación en su dificultad en relación a sus restricciones en el aprendizaje. Se presenta un indicador de negación. De algún modo está diciendo de esto no quiero hablar, profundizar en ello podría ocasionarle un incremento de angustia.

A su vez esta problemática le produce un aumento del monto de tensión endógena que el aparato no puede procesar y es descargada en forma directa sin mediatización de la palabra, (patear, pegar). No puede resolver la situación de un modo adecuado. Esto le ocasiona trastornos en su comportamiento.

El terapeuta prosigue con rodeos, teniendo en cuenta las asociaciones del paciente. Se continúa la entrevista bajo la influencia del material que trae en el discurso.

T: ¿Antes te pasaba eso? L: Si, ahora igual no me está pasando. T: ¿Y qué te pasa con las pruebas? L: silencio…me saco mal seguro porque no estudio. T: ¿No estudias? L: Y... a veces si, a veces no. T: ¿Cuándo no estudias? L: Cuando tengo que estudiar, a veces no estudio, juego a la computadora, me pongo a jugar a la pelota. T: ¿Qué te pasa cuando tenés que estudiar? L: Como que no tengo ganas de estudiar y no me gusta. T: ¿En qué materias te pasa eso? L: En cualquiera, digamos en Matemática y Lengua.

En este tramo del relato se evidencia cómo a L. se le arma un conflicto, su deseo es no estudiar, pero lo debe hacer. Además, muestra como se estaría evadiendo de la situación conflictiva, buscando satisfacerse a través de recursos que le proporcionan placer, jugar a la computadora, a la pelota, evitando la realización de la tarea. Esta modalidad podría corresponderse a una manifestación regresiva de juego infantil con tendencia de gratificación autoerótica, de forma solitaria. Esta situación estaría al servicio de calmar el displacer que le produce enfrentarse con la dificultad y no encontrar en forma autónoma maneras resolutivas. Podemos apreciar cierta dificultad de renuncia pulsional al placer.

T: ¿Desde cuándo te empezó a pasar eso, que tenés que estudiar y no tenés ganas? L: Desde el año pasado. T: ¿Y los años anteriores no te pasaba? L: No, antes no. El año pasado me iba a veces bien y a veces mal.

Luciano dice que esto antes no le pasaba. Actualmente se encuentra cursando 6° grado, repitió 4° grado y en la segunda entrevista contó que cuando era más chico iba a una psicóloga pero no sabía por qué. En este pasaje aparece una incongruencia en el relato, ya que el chico dice que lo que actualmente le pasa antes no le pasaba. Además, continúa sin reconocimiento de su problemática escolar ya que repitió un grado y de esto no habla, dice que antes no le pasaba. T: ¿Te pasó que hayas estudiado y no te iba bien en la prueba? L: A veces si.

T: Vos decís que el año pasado te empezó a pasar esto de estar sin ganas. ¿Qué más te empezó a pasar? L: Y a veces en el colegio no quiero hacer las cosas. T: ¿Entonces qué hacés? L: Me quedo sentado mirando a los otros. T: ¿Y cómo es esto de mirar a los otros? L: A veces me pasa porque no quiero hacer las cosas.

En este recorte, vuelve a aparecer el indicador de negación de la problemática. El niño da cuenta de lo que le pasa por no haber estudiado, porque no quiere hacer las cosas, no tiene ganas de hacer las cosas y se queda sin resolver, mirando a los otros. Podría considerarse que evita la dificultad, la realización de las actividades áulicas.

T: ¿Cómo te sentís estando sentado mirando a los otros? Luciano: Cuando hago una cuenta y me sale mal me enojo, insulto y muchas cosas más. T: ¿Qué otras cosas más?

L: Les pego a veces a mis compañeros, y después voy y les pido perdón.

El no reconocimiento de la carencia, su dificultad en la realización de las cuentas, los impulsos, insultos, como tendencias a la descarga. Cuestiones que incrementan el padecer del niño.

Estos conflictos actuales con la realidad se activan por la conflictiva histórico libidinal. Aquello que no tuvo posibilidad elaborativa. Estas manifestaciones restringen las posibilidades de investimiento de los objetos de conocimiento. Bajo estas circunstancias de tendencia a la descarga y actuaciones, también se va produciendo una ruptura de lazos sociales.

Conclusion

Los niños con dificultades de aprendizaje muestran su problemática de una manera singular y el terapeuta intenta ahondar en todas las manifestaciones que se producen en la relación transferencial.

Al apreciar incongruencias en el relato, sentidos desplazados, evitación de la dificultad, escasez de autonomía en la resolución de situaciones de la vida cotidiana, nos vemos ante las dificultades de un niño que padece. Un posicionamiento que restringe y desinviste la información que proviene de los nuevos contenidos escolares.

Las preguntas del terapeuta, las puestas en cuestión, permitirán al niño en diagnóstico una primera aproximación a la posibilidad de reflexionar acerca de aquello que le sucede. A través de ir rodeando la problemática e intentando sortear el proceso defensivo, fomentando el despliegue asociativo.

Con las intervenciones del terapeuta se iniciará el motor que pondrá en marcha la implicación en el padecer desde los inicios del psicodiagnóstico.

Estos problemas plantean al terapeuta estrategias que sustenten aproximaciones a los conflictos. De manera tal, que se logren mediatizaciones a los procesos que resisten, para que el paciente logre contactarse con las representaciones que le permitirán un abordaje de sus problemáticas. A través de ir sorteando los obstáculos que se presentan, ir rodeando aquello que obtura la posibilidad reflexiva, para intentar producir algún sentido subjetivo.

Las conflictivas atrapantes incrementarían los procesos defensivos. Las modalidades defensivas de evitación y negación de la dificultad en los niños con problemas de aprendizaje, tenderían a empobrecer la producción simbólica.

Una de las características de estos pacientes, es que parecerían presentar escasez de recursos psíquicos para la tramitación de los conflictos, como consecuencia, se incrementaría la actividad defensiva, adquiriendo modos estereotipados.

Estas delimitaciones dan cuenta de la necesidad de la elaboración de la problemática en un proceso de tratamiento. La clínica psicopedagógica es un campo propicio para la tramitación de la conflictiva.

Bibliografia

Schlemenson, S. (2009) "Clínica de los problemas de aprendizaje" Paidós. Argentina.

Álvarez, P. (2010) "Los trabajos psíquicos del discurso". Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización. Editorial Teseo. Bs. As.

Rego, V. (2009) Transformaciones en la producción simbólica en el proceso terapéutico. En Wettengel, L., Prol, G. (Comps.) "Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes". Noveduc. Buenos Aires

Bo, T. (2009) Abriendo dimensiones para la intervención terapeútica. En Wettengel, L., Prol, G. (Comps.) "Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes". Noveduc. Buenos Aires

Wald, A. (2009)"Nuevas dimensiones de los procesos de simbolización en niños"Revista: Acta Psiquiatrica y Psicológica de América Latina. Volumen 55 N° 4 Buenos Aires

Freud, S. (1992)"Más allá del principio de placer" Obras completas. Tomo XVIII. Editorial Amorrortu. Buenos Aires

Freud, S. (1992) "La negación"en El yo y el ello. Obras completas. Tomo XIX. Editorial Amorrortu. Buenos Aires

Freud, S. (1976) "La interpretación de los sueños"Obras completas. Tomo V. Ed. Amorrortu. Bs.As.

Freud, Anna (2000)"El yo y los mecanismos de defensa" Paidós. Buenos Aires

EL APRENDER EN LAS METÁFORAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN

Corral, Nilda - Silvestri Lisel, Irina

Secretaría General de Ciencia y Técnica Universidad Nacional del Nordeste

Resumen

Se informan resultados sobre las creencias de estudiantes de Ciencias de la Educación acerca de qué es aprender, conformadas en la confluencia de dos fuentes de aproximación a este proceso: sus vivencias y experiencias como estudiantes y el conocimiento explícito que les aporta la formación especializada en el campo. El diseño metodológico combinó tareas de selección y de construcción secuenciadas: primero seleccionar metáforas en dos conjuntos ofrecidos, luego explicar en qué se parecen las metáforas escogidas y las propias ideas acerca del aprender, finalmente proponer una metáfora personal. La muestra fue de veinte estudiantes cursantes de los últimos niveles del profesorado. Las producciones de los estudiantes refieren al aprender desde la actividad del sujeto que lo realiza, como un proceso independiente, intencional, permanente y activo, con escasas menciones a sus relaciones con el enseñar y quien enseña. Se mostraron muy consistentes en las tres tareas; seleccionando, justificando y proponiendo metáforas con núcleos de sentido próximos, y con tonalidad afectiva predominantemente positiva. Aproximando estos sentidos a los actuales desarrollos sobre las teorías implícitas que median la relación con el aprendizaje, se identifica la presencia de atribuciones al aprender que se corresponden con las teorías interpretativa y constructiva en sus rasgos generales.

Palabras Clave
aprender metáforas creencias estudiante

Abstract

"LEARNING" IN THE EDUCATION STUDENTS' METAPHORS

The present results are based on Education students' beliefs about what learning is, constituted by the convergence of two approaches to this process: their personal experiences as students, and the explicit knowledge provided by the specific training in the field. The methodology combined tasks of selection and sequenced construction: first, by selecting metaphors from two groups. Second, by explaining how those chosen metaphors resemble their own assumptions about learning. Finally, by suggesting a personal metaphor. The sample consisted of twenty students of the Teachers' Training Course at an advanced level of proficiency. The productions from the students' perspective allude to "learning" as an activity performed by the subject who is executing that action, as an independent, intentional, permanent and active process, with scarce references to its relationship with the teaching act and the teacher. They were consistent in all the tasks performed: selecting, justifying and suggesting metaphors with similar senses; and there was a prevailing positive and affective approach. By relating these findings to the current developments on the Implicit Theories that mediate the relationship with learning, it is possible to identify the presence of learning concepts that correspond to the Interpretative and Constructive Theories in its general features.

Key Words
learn metaphors belief student

Introducción

La presente ponencia se dedica a la exploración de las creencias de estudiantes avanzados de un profesorado en Ciencias de la Educación acerca de qué es aprender. Forma parte de una investigación en curso, orientada a revelar los sistemas de creencias de estudiantes universitarios de distintos profesorados sobre el conocimiento y el conocer, el enseñar y el aprender.

Interesó examinar el aprender en los vínculos cognoscitivos y las tonalidades afectivas, identificables en las metáforas seleccionadas, justificadas, y propuestas por los estudiantes, fundamentados en sus saberes experienciales más que en los conocimientos con los que se han familiarizados durante la formación de grado. Es de tener en cuenta que en este profesorado convergen los conocimientos didácticos y pedagógicos -comunes a todos los trayectos de formación docente- y las contribuciones de múltiples disciplinas específicas como perspectivas tributarias al campo de la educación. Por lo tanto, es esperable que las creencias personales y los conocimientos profesionales se encuentren íntimamente vinculados entre sí.

De acuerdo con Vilanova, García y Señoriño (2007), hay relativo consenso en que las creencias poseen un carácter implícito, que muchas veces difieren de las concepciones que explícitamente se manifiestan. Las primeras, al ser construidas más a partir de la propia experiencia con el mundo que como resultado de la formación formal recibida, resultan ser las más profundamente arraigadas, aunque se trata de un continuo en el que podrían establecerse diversos grados de explicitación. Pajares (1992) distingue tres componentes en las creencias: el cognitivo, que representa conocimiento; el afectivo, capaz de provocar emoción; y el conductual, activado cuando la acción lo requiere. Nuestro interés recae en cuestiones referidas sólo a los dos primeros.

Estas particularidades plantean la necesidad de un diseño que favorezca el posicionamiento del estudiante en las expectativas y atribuciones originadas en la experiencia de ser estudiante, evitando que sus respuestas se limiten a reproducir el conocimiento académico sobre el aprendizaje. Las metáforas se reconocen en la literatura como un recurso metodológico adecuado para estos fines, y han sido utilizadas para el estudio de representaciones implícitas de profesores y estudiantes, incluidas las concepciones y creencias sobre el aprendizaje (Molina Iturrondo, 2002; Aparicio y Pozo, 2006).

En la consideración de estos últimos, la condensación de sentido propia de la metáfora ayuda a expresar más adecuadamente aquello que de otro modo sería difícil verbalizar, además, como modos de representación parecen sintetizar formas de comprender la realidad que anteceden a la reflexión consciente. Palma (2008), sostiene que la metáfora crea la semejanza más que dar cuenta de una semejanza preexistente. Hay un cambio de perspectiva sobre los hechos, producto de la transferencia metafórica, que puede producir una reorganización de lo conocido. En el mismo sentido, De Bustos (2000) entiende que la metáfora tiene valor cognoscitivo en sí misma, en la medida en que la ordenación conceptual que produce el dominio metaforizado no sólo permite una comprensión de éste, sino también otro tipo de relaciones cognitivamente significativas como la explicación, predicción o prescripción.

Dado que el objetivo del trabajo fue captar qué es o qué significa aprender para estos estudiantes, el diseño buscó revelar con cuáles atributos construyen el significado, presentando tres actividades en secuencia: selección de metáforas, justificación de la selección, propuesta de metáfora personal. Atendió al propósito de que la recuperación de conocimientos especializados sobre el aprender, inevitable en esta situación, estuviera ya orientada por las propiedades y preferencias implicadas en las metáforas.

El material empírico producido mediante este procedimiento no reúne elementos de información suficientes para permitir una lectura puntual desde las categorizaciones de concepciones de aprendizaje, señaladas y diferenciadas en las propuestas de uso más extendido en la investigación actual. No obstante, proveen un marco de referencia desde el cual generar conjeturas, aproximando los rasgos implicados y las propiedades atribuidas al aprender en las producciones de los estudiantes a las concepciones de aprendizaje más reconocidas. En esta tradición conviven distintas propuestas, que difieren en la índole y el número de categorías planteadas. De acuerdo a Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín (2006), aunque las clasificaciones varían de estudio a estudio, básicamente pueden reducirse a dos más globales: una más superficial, cuantitativa y reproductiva; otra más profunda, cualitativa y transformadora o constructivista. Los recientes desarrollos teóricos y empíricos de Pozo y cols. (1999; 2006), definen las teorías implícitas como constructos organizadores que ayudan a ver cómo se articulan entre sí las ideas acerca de las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje, discriminando y conceptualizando tres categorías: las teorías directa, interpretativa y constructiva.

Metodología

Se empleó un cuestionario autoadministrado conteniendo tres tipos de tareas solidarias entre sí: selección de metáforas, construcción de la explicación para dar cuenta de las elecciones, y propuesta de una metáfora personal. Fue respondido individualmente en condiciones que aseguraron su realización sin interrupciones. Las metáforas provienen de la revisión bibliográfica, el imaginario circulante en medios académicos, el conocimiento disciplinar y la experiencia de los integrantes del equipo.

Muestra y Procedimientos

Participaron veinte estudiantes de un profesorado en Ciencias de la Educación de una universidad pública, que se encontraban cursando materias del cuarto y/o quinto nivel. Específicamente, las tareas consistieron en:

a) Presentación de dos grupos de metáforas para seleccionar, precedidas por el disparador: “Aprender es como…”.

b) Explicaciones acerca de las similitudes entre las metáforas seleccionadas y las ideas personales sobre el aprender: “Explica en qué se parecen las metáforas escogidas y tus ideas sobre el aprender”.

c) Propuesta de metáfora propia: “Te proponemos que arriesgues una metáfora personal sobre el aprender. Aprender es como…”

El análisis cuantitativo se limitó a establecer la distribución de frecuencia en la elección de metáforas. Para el tratamiento de las explicaciones y de las metáforas personales, se realizó un proceso de categorización a partir de los datos para caracterizar las creencias en función de semejanzas, diferencias y matizaciones.

Resultados

Los estudiantes debieron elegir una metáfora en cada conjunto presentado. En uno de ellos, se intentó aludir a un sujeto cuya actividad se atiene, en mayor o menor medida, a condicionantes externos. La gradación consistió en connotaciones metafóricas que, o bien sugerían condiciones para las que el aprender supone apelar a recursos que le han sido provistos al sujeto, o bien que demandan poner en acción recursos propios. En el otro, se pretendió sugerir un sujeto para el que aprender supone la apropiación de recursos destinados a la resolución de situaciones, con una gradación ubicada en el nivel de complejidad de las destrezas y capacidades involucradas.

Metáforas y connotación de sentidos

En el primer grupo las más seleccionadas fueron correr una carrera de obstáculos (7) y guardar objetos valiosos en un cofre (6). Hallamos que las connotaciones dadas a estas metáforas por los estudiantes se distanciaron de las pensadas al proponerlas. El “obstáculo” fue entendido como inherente al aprender, y siempre con sentido positivo. Fue interpretado en términos de situaciones que desequilibran las estructuras previas para permitir su modificación, y con ello la emergencia de nuevas estructuras. Los obstáculos siempre están cuando se recorre un camino, se accede a la experiencia y se construye la propia historia. El “cofre” fue entendido por analogía con la mente que guarda conocimientos. En el cofre se guardan solamente los objetos que se quieren conservar porque se los considera valiosos, así como en la mente se guardan los conocimientos que se seleccionan por su significatividad. En tercer lugar en este mismo grupo, se ubicó la metáfora encontrar la salida de un laberinto (4). El laberinto fue pensado como incertidumbre y desafío. Salir del mismo exige al sujeto poner en juego habilidades y capacidades diversas: paciencia para el ensayo y el error, memorizar, comprensión de la situación, mirada perspicaz, aplicar lo aprendido a nuevas situaciones. Las otras dos metáforas del primer grupo fueron escasamente seleccionadas: actuar un guión de teatro (2) y reconocer puntos en un mapa (1). En la justificación, se menciona el actuar conforme a un plan previamente determinado para cumplir los objetivos de la enseñanza: se aprende lo que otros han decidido que debe ser aprendido. El aprender responde entonces a un saber pautado y próximo a la autoridad. Son los únicos casos en que fue

pensado desde el vínculo pedagógico, apelando a la intervención e intercambio con un formador y un grupo de pares.

En el segundo grupo fueron seleccionadas tres de las metáforas: escribir un diario (7), aventurarse en viaje por un lugar exótico (7) y jugar una partida de ajedrez (6). En la primera, conviven los sentidos de recorrido ininterrumpido y permanente con los de revisión y cambio. El diario sólo conserva lo significativo y valioso de la experiencia. Le pertenece al sujeto que cuenta su historia, su recorrido y experiencia. No es sólo relato, es al mismo tiempo un retorno sobre el trayecto realizado para resignificarlo. Las justificaciones dadas para la selección de la segunda metáfora, a diferencia de las anteriores, quedaron muy próximas a sus sugerencias inmediatas, distanciadas relativamente de las pensadas al proponerla. Fue nuestra intención que la idea del viaje se asociara con la experiencia protagonista, que por definición supone la ruptura con lo familiar y lo rutinario. En esta línea, la experiencia es algo que nos sale al cruce en la vida, y el viaje hacia lo exótico expresa bien la disposición para permitir que la experiencia nueva se produzca. Este sentido no fue cabalmente recuperado para dar cuenta del aprender, antes bien las apreciaciones se concentraron en las categorías más usuales para describir el viaje: recorrido, camino, descubrimiento, encuentro con lo desconocido. Para la metáfora jugar una partida de ajedrez, los sentidos rescatados enfatizan el aprender con relación a las capacidades del sujeto para afrontar la incertidumbre. El aprender no es visto sólo como aproximación al conocimiento para su apropiación comprensiva, sino fundamentalmente como capacidad para su utilización pertinente y eficaz en situaciones análogas a las ya conocidas, o bien en situaciones nuevas: saber cuándo y dónde utilizar los conocimientos, proyectar la acción y estar dispuesto a modificarla sobre la marcha, situarse en el lugar del otro para anticipar sus decisiones y definir las propias. En síntesis, aprender es poder enfrentar lo complejo y cambiante, atendiendo a las condiciones y señales de las situaciones que se enfrentan. Las metáforas armar un puzle y abrir picadas en el monte no fueron escogidas.

Combinación de metáforas

Cuando se analiza cuáles metáforas escogió cada estudiante, algunas combinaciones destacan por su mayor presencia. Una reunió con sentidos complementarios correr una carrera de obstáculos y aventurarse en viaje por lugar exótico: lo desconocido supone obstáculos pero al mismo tiempo sortear obstáculos es lo que posibilita encontrar lo nuevo. Otra combinación reunió las metáforas: guardar objetos valiosos en un cofre y escribir un diario. En este caso, la tendencia fue analogar las connotaciones de ambas en cuanto a la significatividad de lo que se aprende: sólo se guarda en el cofre lo que se considera valioso al igual que sólo se escribe en el diario lo que se cree importante.

Con menor reiteración se registran otras dos combinaciones. Una de ellas incluyó encontrar la salida de un laberinto y jugar una partida de ajedrez. Comparten la idea de un saber dinámico, que aplica el conocimiento poniendo en acción habilidades y capacidades diversas. La otra reunió las metáforas correr una carrera de obstáculos y escribir un diario; en ambas se destaca la idea del aprender como un recorrido y experiencia singular, desde lo ya dado y conocido hacia lo nuevo por conquistar.

El aprender en las metáforas personales de los estudiantes

Las metáforas que los estudiantes propusieron, acompañadas por sus respectivas explicaciones, se caracterizan por la diversidad en su enunciación. Algunas de ellas pueden reunirse en categorías de acuerdo con los significados y connotaciones afines que exportan al dominio del aprender, según se expone a continuación.

a) La propiedad que se proyecta sobre el aprender es la realización de un trayecto abierto y continuo marcado por la incertidumbre y la novedad:

“Una historia sin final, ya que queda abierta a numerosos e interminables desenlaces”.

“Camino sin destino, uno nunca termina de aprender, se aprende a lo largo de la vida”.

“Emprender un viaje sin retorno, cada vez que uno aprende no puede evitar continuar el camino hacia nuevos aprendizajes sin saber con seguridad donde terminará”.

“Caminar un camino descubriendo horizontes, aprendemos a lo largo de la vida”.

“Navegar sin rumbo por el océano pacífico, se sabe donde se está situado pero no hacia donde se dirige, y menos aun cual será el destino final”.

“Como ir caminando, y en ese camino que lo vas haciendo vos ir tomando decisiones mediante lo que vas encontrando en ese camino aventurero”.

b) La propiedad que se proyecta sobre el aprender es la construcción personal progresiva e integradora para alcanzar una finalidad:

“Aventurarse mar adentro, primero a bordo de una rudimentaria balsa, que luego se perfeccionará con trozos de madera que flotando en el mar darán ayuda para construir aquello con lo que nos enfrentaremos y reguardaremos ante alguna tormenta”.

“Empezar a conocer nuestro mundo paulatinamente, comenzando por nuestro entorno, nuestra casa, luego se extiende a las casas aledañas, luego a mi barrio, y voy integrando y comprendo que hay un más allá, sé que hay otros barrios que integran una ciudad y otras tantas de éstas que completaran una demarcación geográfica, más y más amplia”.

c) La propiedad que se proyecta sobre el aprender es la apertura a lo desconocido y la disposición para aceptar los desafíos:

“Abrir las ventanas de una casa, muchas veces nos cuesta salir al mundo, dejar que lo externo ingrese a nuestra vida con todo lo que nos significará en términos formativos y vivenciales, es un acto de valentía, es salir al encuentro de lo desconocido, abrirse a la vida, a los otros”.

“Abrir una caja, para descubrir lo que hay adentro, hay quienes se animan y quienes no, abrirla es correr el riego y no muchos están dispuestos por tener miedo al desafío y a lo que pueden encontrar”.

d) La propiedad que se proyecta sobre el aprendes es la de un ser vivo que necesita sostén y nutrición:

"Es regar una planta, todos los días cuidarla, cambiar la tierra".

"Es alimentar al niño, que lo necesita para sobrevivir y crecer".

Otras, en cambio, por sus connotaciones diferenciadas no pueden ser incluidas en las categorías mencionadas. Entre ellas, las dos siguientes:

e) La propiedad que se proyecta sobre el aprender es el carácter secuencial y pautado del proceso para obtener lo deseado: "Pelar correctamente una naranja, se debe comenzar por el principio que tiende a ser complicado, luego se ha de perseverar en el corte y en el nivel de presión aplicado, el disfrute llega cuando descubrimos el fruto de nuestra labor: una blanca y cuidada naranja cuyo centro nos ofrece todo su jugo".

f) La propiedad que se proyecta sobre el aprender es el carácter de transformación en un proceso que conserva, suprime y supera el estado precedente: "Una crisálida, es la negación de la negación en sentido dialéctico, niega la etapa anterior pero es afirmación en la siguiente".

Conclusiones

Las metáforas en algunos casos exportaron significados al aprender que no fueron previstos al proponerlas, de modo especial la positiva valoración del obstáculo como posibilitador de lo nuevo, pero también el aventurarse en un viaje por un lugar exótico que no fue asociada de modo decidido al sujeto que toma la iniciativa y arriesga el encuentro con la experiencia. Una cualidad que llama la atención es la inclinación hacia la tonalidad afectiva positiva y optimista manifiesta en sus apreciaciones, que en ningún caso expresan una relación con el aprender de malestar y desánimo, o de esfuerzo y desvelo obligado y con escaso sentido. Pese a la necesidad de sortear dificultades y al carácter incierto o imprevisible que atribuyen a sus resultados, el aprender es concebido como un continuo caminar, una aventura desafiante que posibilita y acompaña el desarrollo personal.

En su mayoría, se mostraron muy consistentes en las tres tareas; seleccionando, justificando y proponiendo metáforas con núcleos de sentido próximos. Si intentamos aproximar estos sentidos a las teorías implícitas que median la relación con el aprendizaje, puede inferirse la alusión a ciertos matices generales característicos de las teorías interpretativa y constructiva. En el primer caso, la explicación del aprendizaje enfatiza la actividad del aprendiz tanto en sus aspectos manifiestos como en términos de procesos mentales que generan, relacionan, amplían y corrigen las representaciones internas, o que regulan las prácticas. En las respuestas prevalecen las menciones a los procesos que involucra el aprender, acciones manifiestas y mentales, por sobre aquellas referidas a las condiciones y los resultados; tales menciones se encuentran en las habilidades y capacidades diversas que se ponen en acción para hallar la salida en un laberinto o para jugar una partida de ajedrez, al igual que en las metáforas propias de aventurarse en mar abierto y de conocer el mundo paulatinamente. La perspectiva ontológica que sustenta esta teoría, concibe al aprendizaje como un proceso que ocurre a través del tiempo; precisamente el carácter permanente y progresivo en el tiempo ha sido una de las notas distintivas del aprender en muchas de las apreciaciones.

En el segundo caso, en líneas generales las justificaciones dadas a las metáforas del aprender como escribir un diario, correr una carrera de obstáculos o una crisálida, sugieren rasgos próximos a la concepción constructiva en cuanto a la consideración de que los propios procesos o conocimientos previos involucrados en el aprendizaje son también fruto de una construcción. La base epistemológica de esta teoría reconoce además que los resultados del aprender suponen ineludiblemente una redescripción o transformación de quien aprende y de los contenidos que se aprenden (asumiendo que esta información puede ser significada de diferentes modos por distintos sujetos; sentido desde el que fue connotada la metáfora del aprender como guardar objetos valiosos en un cofre).

En el diseño la intención fue situar al estudiante pensando el aprender en su relación con el conocimiento, más que en la dinámica de la relación pedagógica. Sólo unos pocos estudiantes eligieron actuar un guión de teatro y reconocer puntos en un mapa; estas metáforas, en comparación con las demás, connotan un margen de autonomía más acotado por parte del aprendiz, cuya actividad estaría de antemano pautada por demandas y lineamientos externos. Todos los demás produjeron justificaciones que se mantienen en línea con el posicionamiento buscado, refiriendo al aprender en ausencia de rasgos que lo definan en sus relaciones con el enseñar o como contrapartida de dicha actividad, sino antes bien como un proceso independiente, intencional, eminentemente activo, permanente y como actividad propia del sujeto que lo realiza.

Bibliografía

Aparicio, J. A. y Pozo, J. I. (2006) De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez de Echeverría, Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. (pp. 265 - 284) Barcelona: GRAÓ.

De Bustos, E. (2000) La metáfora. Ensayos transdisciplinares. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Molina Iturrondo, A. (2002) Las educadoras y sus metáforas educativas: dos investigaciones en acción. Cuaderno de Investigación en la Educación, (17), 1-15.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning unp a messy contruct. Review of Educational Research, 62, (3), 307-332.

Palma, H. (2008) Metáforas y modelos científicos. El lenguaje en la enseñanza de las ciencias. Bs. As.: Libros del Zorzal, ConTexto.

Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006) Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez de Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos (pp. 55 - 94) Barcelona: GRAÓ.

Pozo, J. I. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En Pozo, J. I. y Monereo, C. (Comp.) El aprendizaje estratégico (pp. 87-108), Madrid: Santillana.

Vilanova, S., García M. y Señoriño, O. (2007) Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (2), 1 - 17.

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS DOS ALUNOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA: SENTIDOS DO APRENDER E DO ENSINAR

Corralero, Maristela

Centro Universitário FIEO - UNIFIEO

Resumen

O presente trabalho apresenta os dados parciais de uma pesquisa realizada junto a alunos do curso de graduação em Psicopedagogia. O foco da investigação são os sentidos subjetivos produzidos pelos alunos sobre o ensinar e o aprender. O diferencial do trabalho esta no publico alvo da investigação, alunos da graduação em psicopedagogia, uma vez que no Brasil o curso que forma o psicopedagogo desde os anos de 1970 era preferencialmente a especialização e apenas após o ano de 2006 passa a ser também a graduação.

Os resultados da pesquisa foram analisados de acordo com a Pesquisa Qualitativa proposta por González Rey (1997, 2002, 2003, 2005, 2011) e será apresentada como estudo de caso.

Os resultados parciais apontam que a escolha profissional feita pela participantes da foram resultado dos sentidos que elas buscaram para as suas vidas, o que corrobora que os sentidos subjetivos são balizadores dos processos de decisão e escolhas. O reconhecimento dos sentidos subjetivos durante sua trajetória de vida parece ter sido uma possibilidade libertadora, portanto, nenhum sujeito precisa ser refém de ideias concebidas em experiências amargas.

Palabras Clave
Psicopedagogia Subjetividade Ensinar aprender

Abstract

THE PRODUCTION OF SUBJECTIVE MEANINGS OF COURSE GRADUATE STUDENTS IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: WAIS OF LEARNING AND TEACHING

This paper presents the partial data from a survey of students in the undergraduate program in Psychology. The focus of research is the subjective meanings produced by the students about teaching and learning. The differential of this work in public for research, graduate students in educational psychology, since in Brazil the way how the psychopedagogists since the 1970s was the expertise and preferably only after the year 2006 is now also a graduate .

The survey results were analyzed according to qualitative research proposed by González Rey (1997, 2002, 2003, 2005, 2011) and will be presented as a case study.

Partial results show that the choices made by participants were the result of the senses that they sought for their lives, which confirms that the subjective senses are a guide for decision-making processes and choices. The recognition of subjective senses during their life trajectory seems to have been a liberating possibility, therefore, no subject to be hostage to ideas conceived in bitter experiences.

Key Words
Educational Psychology Subjectivity Learning

Introdução

O processo de aprender e ensinar expõem demandas de muitas ordens e que exigem um aprofundamento para sua compreensão, porém precisamos considerá-las como de fato se apresentam, articuladas entre si. Os aspectos técnicos inter-relacionados com os aspectos sociais e políticos e estes por sua vez, são influenciados pelas questões afetivo-emocionais dos sujeitos, pois assim é o sujeito que se faz humano em suas relações e experiências.

Portanto, buscar compreender as questões educacionais, significa não considerar apenas as relações sociais, políticas e técnico-pedagógicas, mas também, focar o olhar para os sujeitos que atuam neste cenário. É necessário compreender que nas relações humanas, a dimensão da subjetividade constitui os sujeitos, portanto, suas ações, os sentidos e significados que vem construindo ao longo da vida serão elementos presentes nos sujeitos nos momentos de fazer suas escolhas e opções, sejam elas ligadas ao campo pessoal ou profissional.

Assim várias são as questões humanas que podem ser entendidas quando analisadas sob a perspectiva da subjetividade. (Scoz, 2011). Nesse sentido, a subjetividade humana torna-se um tema fundamental para a educação e, portanto, sua investigação precisa ser ampliada.

Método

Este estudo, desenvolvido com a finalidade de investigar os sentidos subjetivos produzidos por alunos do curso de graduação em Psicopedagogia sobre o aprender e ensinar, é orientado na perspectiva histórico-cultural. E de forma mais específica na Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey (2003) e nos desdobramentos desta teoria para os processos de aprender e

ensinar segundo SCOZ. (2011).

O trabalho estruturou-se como pesquisa qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2002) tendo como modelo a produção construtiva-interpretativa, o que de fato significa dizer que, no mesmo momento que os dados são levantados, emergem também, o caráter interpretativo que possibilita a produção de novos sentidos sobre o fenômeno estudado.

Participaram da pesquisa seis alunas concluintes do curso de graduação em Psicopedagogia.

Subjetividade Social e Subjetividade Individual

Na Psicologia Social discutida hoje na América Latina, a categoria de subjetividade social configura-se como um esforço teórico que objetiva a junção entre uma psicologia social psicológica e a psicologia social com enfoque sociológico. Essa categoria busca explicitar a compreensão da subjetividade não como um fenômeno individual, mas sim como um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual (González, Rey. 2003).

Pela categoria subjetividade social, a constituição do indivíduo é colocada no campo relacional, sendo as consequências para o social e para o individual dependentes dos diferentes modos que adquirem as relações entre o individual e o social.

Essa postulação nasce com a ideia de Vygotsky de que a psique humana é um sistema complexo de natureza histórico-cultural. Partindo desse princípio, GONZÁLEZ REY (2003), no mesmo esforço teórico, busca romper com a visão de que a subjetividade parte das impressões internas dos sujeitos. Para esse autor, a conexão entre o individual e o social se faz pela unidade entre o consciente e o inconsciente, a cognição e o afeto, o sentido e o significado que os sujeitos produzem sobre os fenômenos vividos em suas trajetórias de vida.

Sentidos Subjetivos

O aprofundamento do estudo da categoria de sentido em Vygotsky levou o pesquisador a ampliar o seu entendimento ao reconhecer a importância dos processos simbólicos, assumindo que eles se estabelecem de forma inseparável dos processos emocionais.

Os sentidos tornam-se geradores dos processos psicológicos à medida que expressam a complexa realidade da história dos sujeitos e dos contextos sociais nos quais são produzidos. Os sentidos subjetivos precisam ser entendidos como unidades simbólico-emocionais.

Fazendo uma analogia, é possível dizer que, sendo a psique humana construída ao longo da vida do sujeito, o material a ser utilizado no processo de construção é o sentido subjetivo que as experiências vividas pelos sujeitos assumirão. O sujeito é, portanto, a síntese integradora dos sentidos subjetivos que foi produzindo ao longo de sua trajetória.

Para o autor, o sentido subjetivo é uma unidade inseparável dos processos simbólicos e das emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca a presença de outro, sem que seja absorvido pelo outro: "O sentido subjetivo não representa uma expressão linear de nenhum evento da vida social, pelo contrário, ele é o resultado de uma rede de eventos e de suas consequências colaterais, que se expressam em complexas produções psíquicas" (GONZÁLEZ REY, 2003).

Considerando que a produção de sentidos subjetivos se articula no campo simbólico-emocional é possível pensar que nos processos de ensinar e aprender também haja espaço para as questões da subjetividade humana.

Não é mais possível conceber a aprendizagem apenas no campo do cognitivo-afetivo. O simbólico-emocional precisaria ser considerado, isso se as outras dimensões do humano quiserem ser contempladas.

Psicopedagogia brasileira: um caminho percorrido

Ensino Superior

Segundo Bernheim e Chauí (2008), o ensino superior na América Latina e Caribe (foco específico do relatório) possui hoje um papel muito importante, uma vez que esse segmento de ensino tornou-se estratégia fundamental para o desenvolvimento e a modernização das sociedades como um todo.

Além de buscar a modernização, o ensino superior tem a seu favor algumas políticas públicas que objetivam o aceso de novos alunos, oriundos das classes mais baixas da população, por meio de bolsas de estudo patrocinadas pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)

É, portanto, possível observar o surgimentos de novos cursos e inúmeras novas carreiras profissionais que tem surgido nos últimos anos como resultado de novas demandas sociais e também dos incentivos oriundos da estratégia mencionada.

Com as considerações feitas acerca do ensino superior, pretendo pontuar que o surgimento do curso de psicopedagogia, como graduação, não é uma iniciativa isolada e circunscrita a determinados grupos, mas sim parte de um processo muito mais amplo de implementação de novas estratégias para o ensino superior e para do mundo do trabalho.

A Psicopedagogia no Brasil

No Brasil a Psicopedagogia está presente desde a década de 1970, entretanto, primeiramente esteve circunscrita às instituições e clínicas. (Bossa, 2007). Após esse período, o Brasil vê surgir seus primeiros cursos de especialização. Cabe aqui ressaltar que a formação que habilitava o psicopedagogo brasileiro até os anos 80 era exclusivamente a especialização.

Na atualidade a formação do psicopedagogo se dá em curso de graduação e/ou em curso de pós-graduação – especialização "lato sensu" em Psicopedagogia -, ministrados em estabelecimentos de ensino devidamente reconhecidos e autorizados por órgãos competentes, de acordo com a legislação em vigor.

Importante ressaltar que a graduação em Psicopedagogia é um marco, não apenas do ponto de vista da práxis psicopedagógica, mas também para a busca de profissionalização de psicopedagogo.

Com a implantação de cursos de formação acadêmica, a universidade se integra ao desafio de qualificar e propor inovações à graduação

de nível Superior e principalmente passa a existir um núcleo permanente de pesquisa, que ao longo do tempo poderá produzir o enriquecimento teórico da Psicopedagogia.

Portanto, parece-me importante levantar informações sobre a produção de sentidos subjetivos dos futuros profissionais da área em questão, uma vez que, também eles deverão fazer parte do processo de fortalecimento dessa área de conhecimento no Brasil.

Estudo De Caso

Apresentação e análise parcial do Caso Borboleta

O nome que identifica a participante da pesquisa é fictício e foi escolhido por ela na última sessão do processo construtivo-interpretativo. A participante escolheu uma palavra representativa de sentidos produzidos em sua vida.

História de Borboleta

Borboleta foi uma das primeiras alunas a se voluntariar como participante da pesquisa, mostrou-se reservada inicialmente, porém disponível.

Borboleta apresentou-se como uma mulher de 27 anos, divorciada. Trabalha como assistente administrativo. Mãe de uma menina e moradora no município de Barueri /SP/Brasil.

Quando perguntada sobre os critérios que considerou ao fazer a escolha pela graduação em Psicopedagogia, mencionou: a grade curricular, o tempo de duração do curso, o mercado de trabalho potencialmente existente.

Concluir a graduação significou para Borboleta um desafio, a realização de um sonho e a conquista de mais um degrau na vida.

Quanto ao futuro e as expectativas profissionais, Borboleta afirma:

"Acredito que tenho que abrir oportunidades e ousar mais profundamente no mercado de trabalho. Pretendo atuar na empresa (Gestão de Pessoas) e atender em um consultório clínico".

Nessa fala Borboleta ela afirma que a carreira na psicopedagogia precisa ser construída a partir da identificação de novos caminhos profissionais e novas frentes de trabalho.

Essa posição de Borboleta coincide com os paradigmas dos profissionais da modernidade que precisam manter-se flexíveis e empreendedores.

Borboleta relata que teve uma infância bastante difícil, pois sua família não lhe oferecia uma rede de proteção e cuidado. Sua primeira experiência escolar foi marcada por um momento de escolha no qual fica nítido a produção de sentidos subjetivos.

Borboleta relata que:

"...Eu tinha sete anos e todas as crianças iam com a mãe, com o pai ou com alguém, porque a escola era longe e tinha muitas ruas para atravessar e era perigoso. No terceiro dia de aula, minha mãe queria ir comigo; eu briguei com ela e falei que ela não ia, que eu ia pra escola sozinha. E aí, desde então; eu ia todos os dias prá escola sozinha. Assim a escola foi o meu momento de independência, mas, ao mesmo tempo, também me afastou dos cuidados maternos.... isso me tornou um pouco mais independente, um pouco mais dura, porque eu tinha que fazer tudo sozinha. Eu queria ser certinha e tudo mais, eu queria fazer tudo sozinha, não queria precisar de ajuda de ninguém"

Esse episódio marca a vida de Borboleta, mesmo muito pequena, ela percebe que deverá criar recursos próprios para sua sobrevivência e desde os primeiros anos de sua vida escolar assume, dentro de suas possibilidades, uma atitude autônoma diante da vida.

"...Eu não era uma criança bem cuidada que a mãe estava sempre atenta, não porque minha mãe seja ruim; minha mãe se preocupa muito comigo, mas por questão de cultura dela. Também eu vivi uma fase de pais separados, pai alcoólatra, mãe alcoólatra e eu tinha que dar conta. Então eu sempre fui muito largadinha, não era cuidada. Tinha muitas mães de amiguinhas minhas que falavam assim: Eu não quero você brincando com aquela menina ali. Eu ouvia, e me sentia muito excluída. ... Quando eu estava chegando no Ensino Médio foi o momento em que eu acordei.

__ O que é isso? Eu tenho que gostar de mim primeiro pra que as pessoas gostem de mim.

E daí, pra mim, foi tudo muito diferente, muito diferente mesmo, eu tomei a frente da situação."

Borboleta é apenas um dos exemplos de histórias de superação que encontrei no curso de graduação de Psicopedagogia.

O fato de ter vivido na infância situações muito difíceis não tornaram Borboleta uma adulta traumatizada e amarga, ao invés disso, Borboleta tornou-se uma mulher determinada e otimista.

Essa constatação coincide com a ideia de González Rey (2008) de que a psique não é como um reflexo, mas é um sistema produtivo-gerador.

Considerações parciais a respeito do caso Borboleta

O caso de Borboleta aponta, em distintos episódios que suas escolhas foram resultado dos sentidos que ela buscou para a sua vida, o que corrobora que os sentidos subjetivos são balizadores dos processos de decisão e escolhas.

O reconhecimento dos sentidos subjetivos durante sua trajetória de vida parece ter sido uma possibilidade libertadora, portanto, nenhum sujeito precisa ser refém de ideias concebidas em experiências amargas.

Borboleta relata o momento exato em que produz novos sentidos subjetivos sobre a relação vivida com a mãe, e nele estão presentes de modo inseparáveis os processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema.

Embora eu não tenha neste relatório descrito os outros casos investigados, posso adiantar que as seis entrevistadas mostram uma trajetória semelhante a de: histórias de superação e de otimismo. Essa semelhança estaria indicando que a pessoa que busca a

Psicopedagogia como carreira profissional vê o curso também como um espaço para a compreensão da própria experiência de vida, ou seja, como um espaço em que os sentidos subjetivos são o foco. A amostra é pequena para uma generalização, caberia continuar investigando.

É possível identificar a existência de uma relação entre a busca de autonomia pela superação dos obstáculos por meio do "conhecimento" e da produção de novos sentidos subjetivos.

Bibliografia

González Rey, Fernando. Pesquisa Qualitativa. Caminhos e Desafios. São Paulo: Thomson. 2002.

_____ .Sujeito e Subjetividade. São Paulo: Thomson. 2003.

González Rey, Fernando (org.). Subjetividade Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Thomson. 2005.

González Rey, Fernando. Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade. Uma aproximação histórico-cultural São Paulo: Thomson. 2007.

_____ .Subjetividade e Saúde. Superando a clínica da patologia São Paulo: Cortez. 2011.

Morin, E. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

Scoz, Beatriz. Psicopedagogia e Realidade Escolar. O problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes. 2008

_____. Identidade e Subjetividade de professores. Sentidos do aprender e ensinar. Petrópolis: Vozes. 2011

Martínez, Albertina Mitjáns. Psicologia Escolar e Compromisso Social. Campinas: Editora Alínea. 2007

Novoá, António. (Org.). Vidas de professores. Porto: Editora Porto1992.

Vygotsky. L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1989 (2° edição)

“PRACTICAS DE ESCOLARIZACIÓN EN CONFIGURACIONES DE APOYO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. ESTUDIO COMPARADO DE CASO”

D’arcangelo, Mercedes - Erausquin, Cristina

Universidad de Buenos Aires

Resumen

El siguiente trabajo tiene como objeto la presentación de un plan de investigación que explora las tensiones y conflictos que inaugura, en el seno de la escuela común, la inclusión de alumnos con discapacidades temporales o permanentes y diversos problemas del desarrollo. Tomando los aportes de Rodrigo, M. J. (1993, 1997, 1999) se propone indagar modelos mentales de intervención profesional de los agentes (docentes de apoyo a la integración escolar y docentes de grado; agentes psico-educativos y directivos), enfocando el modo en que recortan el problema de la diversidad, las intervenciones y las herramientas en juego, así como la evaluación de la situación. Convergencias y contradicciones discursivas, dificultades y posibilidades de construir objetos comunes de actividad, se analizan tomando los aportes socio-culturales de la tercera generación de la teoría de la actividad de Engeström, Y. (1987; 1996; 1999; 2001; 2008). Estudio descriptivo, exploratorio, basado en el estudio comparado de caso, con reelaboración cualitativa de datos recogidos a partir del Cuestionario de Reflexión sobre Problemas de Integración Escolar (Lerman, G. Erausquin, C. 2008), entrevistas en profundidad y observaciones de registro etnográfico. Se analizan y comparan los casos de dos escuelas primarias del ámbito privado de CABA.

Palabras Clave
Modelosmentales; prácticasdeescolarización; sistemadeactividad; inclusióneducativa

Abstract

“SCHOOLING PRACTICES IN SUPPORT CONFIGURATIONS TO INCLUSIVE EDUCATION. COMPARATIVE STUDY CASE”

The aim of this work is to introduce a research plan which explores tensions and conflicts arising, within common school, in relation to the inclusion of students with temporal or permanent handicaps and several development problems. Taking the contributions of Rodrigo, M. J. (1993, 1997, 1999) mental models of agents’ professional intervention are explored regarding the way in which they focus on the problem of diversity, interventions and tools applied, as well as the evaluation of the situation. Discursive convergences and contradictions, challenges and opportunities of building shared activity objects are analyzed taking the socio-cultural contributions of the third generation of activity developed by Engeström, Y. (1987; 1996; 1999; 2001; 2008). Descriptive and exploratory study, based on comparative study case, reprocessing qualitative data collected from the Questionnaires on Reflection about School Integration Problems (Lerman, G. Erausquin, C. 2008), through depth interviews and ethnographic records. Two private primary schools situated in BA city are analyzed and compared.

Key Words
mentalmodels; schoolingpractices; activitysystem; inclusiveeducation.

Introducción y antecedentes

El presente diseño se enmarca en el Proyecto de Investigación “Ayudando a concebir y desarrollar cambios: desafíos y obstáculos en escenarios educativos para el trabajo de Psicólogos y Profesores de Psicología”, de la Programación 2011-2014, Acreditado UBACYT, dirigido por Mgr Erausquin, C. en el que D’Arcangelo, M. se encuentra incluida como Investigadora de Apoyo, en el marco de su Tesis de Maestría en Psicología Educacional. Dicho Proyecto, a su vez, continúa y profundiza el trabajo realizado en el Proyecto UBACYT P023 (programación 2008-2010), dirigido también por Mgr.Erausquin.

El equipo de investigaciones se concentró entre 2000/02 sobre el trabajo de psicólogos en instituciones educativas. En este caso, se detectaron dificultades para recortar objetos de análisis e intervención relacionados con lo educativo, siendo sus intervenciones predominantemente individuales, directas, reactivas y centradas mayormente en la salud por sobre lo educativo, lo que es compatible con un modelo de intervención clínica “devaluada”, limitando su tarea a la evaluación, detección y derivación. Durante los años 2004 y 2005, se indagaron modelos mentales en psicólogos y docentes en escuelas. Se reconoció en los psicólogos escolares la presencia de giros contextualistas en la co-construcción de problemas en el contexto educativo, y relativas expansiones hacia la articulación con otros actores en la delimitación de objetivos comunes, intervenciones, herramientas y resultados. No obstante, se comprobó que persisten obstáculos en el trabajo conjunto psicólogos-docentes en proyectos compartidos y se destacó la ausencia de espacios de formación-reflexión sobre la práctica e intercambio con otros docentes/ profesionales. En relación al entrecruzamiento entre Escuela Especial (EE) y Escuela Común (EC), se han hallado experiencias de inter-agencialidad entre psicólogos y docentes en configuraciones de apoyo a la inclusión educativa, las que resultan artefactos culturales generadores de innovación.

Los resultados reafirman la importancia del estudio de modelos mentales situacionales en escenarios socioculturales educativos, sus virajes, giros y reafirmaciones, a través de la participación en sistemas de actividad, la combinación de los cuales constituyen unidades de análisis fértiles para el estudio y abordaje de las problemáticas de inclusión educativa, en terrenos atravesados por diversidades y

heterogeneidades. Durante los años 2008 a 2010, el equipo dirigido por Mgr. Erausquin ha continuado esta línea de investigación, explorando modelos mentales situacionales de intervención profesional de diversos agentes en sistemas e inter-sistemas de actividad en diferentes áreas, así como tramas inter-agenciales en configuraciones de apoyo a la educación inclusiva, en diferentes escenarios profesionales. Profundizando este trabajo, el siguiente plan se inserta en esa línea de investigación, explorando modelos mentales situacionales de intervención profesional construidos por diferentes actores/agentes, involucrados en configuraciones de apoyo a la inclusión educativa, teniendo como ejes principales: a- la construcción del problema en relación a la integración escolar que realizan los agentes. b- las intervenciones que realizan los agentes que ejercen funciones en configuraciones de apoyo a la inclusión educativa. c- las herramientas que utilizan d- los resultados y las atribuciones de éxito o fracaso construidas por los agentes en relación a los problemas delimitados. e- las tensiones, convergencias y divergencias discursivas a nivel intra-sistema e inter-sistema de actividad, y su contribución para favorecer o dificultar la construcción de comunidades de práctica y aprendizaje.

Marco teórico

EC y EE: de la fragmentación al "continuo de prestaciones educativas"

Coherentemente con un movimiento de atención a la diversidad a nivel internacional (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, UNESCO, 1990; Declaración de Salamanca, UNESCO, 1994), en Argentina, se sanciona en 1998 el "Acuerdo Marco para Educación Especial", el cual legitima el derecho realizar su trayectoria en el marco de la escuela común a aquellos niños con discapacidades temporales o permanentes y diversos problemas del desarrollo. Esta legislación, a la par que inaugura toda una serie de oportunidades, introduce un cambio radical que propone a la EE como un continuo de prestaciones educativas, y propicia que el sistema educativo se organice considerando el diseño curricular común como parámetro. La idea de "continuo de prestaciones", rompe con la noción de dos sistemas paralelos a la vez que obliga a estas instituciones (EC y EE) a replantear sus roles y a trabajar conjuntamente.

En sentido general, no caben dudas de las virtudes democráticas y pedagógicas de una legislación con fines inclusivos, no obstante, distintos investigadores (Booth, T. y Ainscow, M. 2002; Marchant Fernandez, C. 2009; Dubrovsky, S. et al. 2005), han señalado las dificultades de transformar un sistema educativo que tradicionalmente ha segregado las diferencias en un sistema educativo inclusivo. En este sentido, a pesar de los distintos acuerdos y documentos elaborados desde el discurso oficial, no se ha visto afectado el núcleo duro del sistema escolar. Algunos autores (Marchant Fernandez, C. 2009; Booth, T. y Ainscow, M. 2002) señalan que se ha pretendido asumir la atención a la diversidad en un plano vertical y de imposición normativa, prescindiendo de las aportaciones de los agentes. La falta de formación académica, ha sido también señalada como una de las causas que dificultan la implementación de prácticas inclusivas (Talou, C. et al. 2006; Larripa, M. 2009; 2010). Asimismo, algunos autores mencionan la falta de lineamientos y directrices concretas que guíen la operacionalización de proyectos de educación inclusiva. (Booth y Ainscow, 2003; Larripa, M. 2009).

En relación a las confluencia inter-sistema (EE-EC) algunos estudios ponen en evidencia fracturas en la división de tareas entre los sistemas de EC-EE y dificultades para situar objetivos y herramientas comunes (Larripa, M, Erausquin. 2008; Larripa, M. 2009, 2010; Larripa, Erausquin, 2010; Dubrovsky et al. 2005). Los docentes de grado ponen en juego prácticas de enseñanza "en simultaneidad" sin atender a las diversidad del alumnado y la docente de apoyo a la integración termina por adaptarse al diseño de la docente de grado, restringiéndose a una serie de intercambios con el niño integrado, quedando el resto de los agentes en la periferia. A pesar de estas dificultades los actores coinciden en plantear que la articulación interdisciplinaria es una condición necesaria para sostener procesos de integración escolar, (Lerman, G. 2010). Se han situado experiencias de inter-agencialidad entre psicólogos y docentes (Erausquin, et al. 2006a, 2006b;), como artefactos innovadores.

Teoría de la Actividad Histórico-Cultural: "Tercera Generación de la Actividad"

Las prácticas de escolarización en escuela común que integran a niños con NEE se analizan en el siguiente proyecto tomando como marco de referencia la Teoría de la Actividad Histórico Cultural (CHAT), en particular, los aportes de Engeström, Y. (1987; 2001; 2006; 2008). La CHAT, iniciada entre los años 1920-30 con el planteo de Vigotsky, L., ha evolucionado, según lo plantea Engeström, Y. (2001) a lo largo de tres generaciones. La primera generación, centrada en la propuesta de Vigotsky, L. (1988) introdujo el papel de los instrumentos mediacionales, planteando una unidad de análisis superadora de dualismos sujeto- estructura social. La segunda generación, centrada en torno al planteo de Leontiev, A. (1978; 1981), descentra la acción mediada del plano de lo individual, lo cual aporta contexto a los acontecimientos individuales aparentemente aleatorios. El desarrollo de Engeström, Y., complejiza esta idea para dar lugar a un triángulo mediacional expandido, modelo de la estructura básica de un sistema de actividad humano, en el que la actividad colectiva en su conjunto constituye la unidad de análisis. De acuerdo al autor, debemos pensar en dos sistemas de actividad en interacción como unidad mínima de análisis, lo cual nos permite situar, tanto las tensiones y contradicciones intra-sistema como inter-sistema, siendo las mismas fuentes de cambio y desarrollo y de eventuales transformaciones expansivas.

Esta herramienta constituye un marco potente para analizar las prácticas de los agentes es escenarios escolares en su complejidad, integrando los diversos aspectos y contradicciones que las atraviesan, así como la multivocalidad como resultado de la confluencia de discursos profesionales, instituciones y políticas educativas, potenciales fuentes de tensiones y conflictos. Asimismo, la unidad de análisis nos permite situar las tensiones y contradicciones intra-sistema, entre EE y EC como sistemas de actividad, a los cuales se ha planteado el desafío de co-construcción de objetos comunes de análisis e intervención.

Modelos mentales

Los modelos mentales de docentes y agentes psico-educativos en escuela común que integran a niños con NEE, se describen y analizan partiendo de la teoría de los modelos mentales (MM) (Johnson Laird, P. 1983), tomando particularmente los aportes que agrega a este modelo la psicología cultural (Cole, M. 1999; Engeström, Y. y Cole, M. 1993; Wertsch, 1999; Rogoff, B. 1997; Engeström, Y. 2001).

Rodrigo, M. J. (1993; 1997; 1999) sostiene que un MM es una

representación de naturaleza episódica, dinámica y flexible de la tarea o situación, con una función pragmática que se activa en función de la tarea a resolver y, a su vez, se va modificando dinámicamente a medida que cambian las condiciones de la misma. Con los aportes de la psicología cultural podemos pensar a los MM como construcciones mediadas por instrumentos y artefactos proporcionados por la cultura, a través de procesos de participación guiada en comunidades de práctica social (Rogoff, B. 1997). En estos escenarios socioculturales, los MM Situacionales son susceptibles de transformarse, atendiendo a las demandas de la tarea o situación, y como resultado de un proceso de negociación de significados con otros actores/agentes, con el fin de llegar a modelos mentales compartidos (Rodrigo, M. J. 1993; 1997).

Los MM han sido crecientemente utilizados como unidades de análisis para estudiar las características del comportamiento de los sujetos en grupos e instituciones, recuperando la visión de los actores que participan de una misma situación, y permitiendo así comprender las prácticas que los mismo despliegan en el hacer cotidiano. En el marco del siguiente proyecto, explorar los MM que los agentes construyen en relación a la integración de alumnos con NEE, nos permite comprender las formas de razonamiento y las prácticas que se ponen en juego en el escenario escolar y explorar convergencias y divergencias entre MMS de actores, para dar cuenta de tensiones y conflictos en las prácticas intra/ inter-sistema, y las posibles negociaciones con el fin de alcanzar MM compartidos.

Metodología

El presente estudio, basado en el estudio comparado de caso, es de carácter descriptivo y exploratorio. Los datos se analizan aplicando una metodología cualitativa, que permitirá abordar la unidad de análisis -modelos mentales para la intervención profesional- en su complejidad y de manera situada. Se analizan dos instituciones educativas primarias comunes de CABA. Se prevé la utilización de diferentes instrumentos de recolección de datos para que la diversidad de los mismos pueda captar en profundidad la complejidad del contexto estudiado. Se incluye: *Reelaboración cualitativa de datos recogidos a partir del Cuestionario de Reflexión sobre Problemas de Integración Escolar (Lerman, G. Erausquin, C. 2008). Dicho cuestionario ya ha sido administrado por el Equipo de Investigación dirigido por Mgr. Erausquin, en las instituciones seleccionadas a: docente de grado y de apoyo a la integración; directivos, integrantes del equipo de orientación escolar. El mismo está organizado de manera tal que cada agente define desde la perspectiva que asume en su rol profesional específico: a) el recorte de una situación-problema de integración escolar; b) la intervención realizada, c) las herramientas utilizadas y d) los resultados alcanzados y a qué los atribuye. *Entrevistas en profundidad semi-dirigidas, a los agentes ya mencionados, con el objetivo de profundizar acerca de aspectos relevantes señalados por los agentes en el Cuestionario de Reflexión sobre Problemas de Integración Escolar. *Ficha de la Institución Educativa, con el objetivo de contextualizar la institución, relevando: a) formas escritas en que se plasma el proyecto de la Institución: PEI (Proyecto Educativo Institucional); PEI de Integración -si existiese-; b) organigrama -si existiese-; c) formatos de actividad concretos en que se efectivizan las prácticas de escolarización (cantidad de docentes-docentes de apoyo a la integración por grado; división de tareas; y/u otras características que resulten relevantes). *Observaciones de registro etnográfico, haciendo foco en la dinámica de los agentes, las posibilidades trabajo inter-agencial y de co-construcción de objetos y estrategias de intervención comunes.

Para el análisis, construyen categorías a partir de las fuentes de información obtenidas. Se analizan convergencias y divergencias discursivas entre distintos agentes sobre problemas en integración escolar de niños con NEE, intervenciones, herramientas y resultados alcanzados. Se indagan dificultades y posibilidades de construcción de objetivos comunes de actividad utilizando el modelo de la tercera generación de la teoría de la actividad desarrollado por Y. Engeström. En tal sentido, la indagación recuperará la discusión sobre las mejores formas de la actividad multiprofesional e interagencial (Engeström,1997).

Reflexiones finales

El presente trabajo constituye un plan de acción que intenta abordar una serie de interrogantes surgidos de la participación de la autora en escenarios educativos desde el rol de agente psicoeducativo, reconceptualizados a partir del Estado de Conocimiento sobre la temática y el Contexto Conceptual seleccionado como de especial pertinencia y relevancia para su estudio.

Constituye un diseño flexible, cuyo carácter "abierto" promueve la posibilidad de advertir hechos, procesos y fuentes de datos no previstos que puedan, eventualmente, introducir cambios en los propósitos y preguntas centrales planteadas al inicio de la investigación.

Bibliografía

Booth, T. y Ainscow, M. (2002) "Index for Inclusion". Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, UK.

Cole, M. (1999) "Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro". Morata. Madrid.

Dubrovsky, S.; Navaro, A.; Rosenbaum, Z. (2005). "Ilusiones y verdades acerca de la integración escolar en la escuela común" (2005). Estudios e investigaciones, vol. 4. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Investigación.

Engeström, Y. (1987) "Learning by Expanding: An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research".

Engeström, Y. (1996) "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. (comps.) "Estudiar las prácticas". Buenos Aires. Amorrurtu.

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, Engeström y Vasquez (comps.) Mind, culture and Activity, Cambridge, Cambridge University Press, 1997

Engeström, Y. (1999) "Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice" En: Y. Engeström y otros (comps.) "Perspectives on Activity Theory". Cambridge. Cambridge University Press

Engeström, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland.

Engeström, Y. y Cole, M. (1993) "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuída". En: Salomon, G. "Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas" Bs As. Amorrortu.

Erausquin C., Btesh E., Bur R., Cameán S., Sulle A., Ródenas A. (2002) "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. Ficha CEP.
Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Btesh, E. (2004). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje". Memorias de las XI Jornadas de Investigación 2004, Tomo I . Fac. de Psicología.. UBA. (ISSN: 1667-6750).
Erausquin, C., Basualdo M. E., González, D. (2006a) "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. Secretaría de Investigaciones. Fac. de Psicología. UBA (ISSN: 0329-5885),
Erausquin, C. Basualdo, M.E., Lerman, G., Ortega, G. (2006b) "Reflexión sobre la práctica profesional en discapacidad: espacio de desarrollo y formación en intervenciones del psicólogo articuladas con otras disciplinas". Memorias de las XIII Jornadas de Investigación 2006. Fac. de Psicología. UBA. (ISSN 1667-6750).
Erausquin, C., Lerman, G. (2008) "La participación en comunidades de práctica de investigación. Su aporte a la formación profesional del psicólogo". Memorias de las XV Jornadas de Investigación. Fac. de Psicología. UBA (ISSN 1667-6750).
Larripa, M., Erausquin, C. (2009) "La integración escolar en TEA. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico cultural desarrollada por Engeström". Memorias de las XVI Jornadas de Investigación 2009, Tomo I. Fac. de Psicología UBA (ISSN 1667-6750).
Larripa, M., Erausquin, C. (2010) "Intervenciones educativas y desarrollo de habilidades sociales en TEA. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico cultural desarrollada por Engeström". Memorias de las XVII Jornadas de Investigación 2010. Fac. de Psicología. UBA (ISSN 0329-3885).
Lerman, G. (2010) ""El aporte de las prácticas de integración escolar a la inclusión educativa: el trabajo en equipo como condición necesaria". Memorias de las XVII Jornadas de Investigación 2010. Fac. de Psicología. UBA (ISSN 0329-3885).
López Velez, A (2008) "Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile". En: REICE/ 2008, Vol. 6, Nº2
Marchant Fernández, C (2009) "Sobre reformas, integración– inclusión y exclusión educativa. Reflexiones a partir de la experiencia española". En: RLEI (Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva). Sept. 2009, Nº2, Vol 3.
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.
Rodrigo M J (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
Rodrigo, M. J., Arnay, J. (1997). La construcción del conocimiento escolar. Barcelona, Paidós.
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
Talou, C.; Borzi, S. Sánchez Vázquez, M. J.; Iglesis, M.C.; Hernández Salazar, V. (2006) "Inclusión de niños con discapacidades en las escuela en la formación de maestros y profesores". Memorias de las XIII Jornadas de Investigación 2006. Fac. de Psicología UBA (ISSN 1667-6750).
Vigotsky L. (1988) "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". México. Crítica Grijalbo.
Wenger, E. (2001) "Comunidades de práctica. Aprendizaje significado e identidad". Barcelona. Paidós.
Wertsch, J. (1993) "Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada". Madrid:Visor.

ENTRE LA GUARDERÍA Y EL JARDÍN MATERNAL: CONDICIONES AMBIENTALES Y VINCULARES APORTADAS POR LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN EL PRIMER AÑO DE VIDA

Daher, Celeste - Taborda, Alejandra

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional de San Luis

Resumen

El propósito de este trabajo es aportar algunas reflexiones a una realidad que nos atraviesa: la crianza compartida de los niños pequeños entre padres e instituciones educativas. Para ello expondremos los resultados preliminares de un estudio desarrollado en jardines maternales con niños menores a un año.

El mismo se centra en los aportes ambientales y vinculares que dichas instituciones brindan a bebés y en las implicancias que las mismas tienen para el desarrollo infantil.

La muestra esta constituida por seis bebés pertenecientes a cuatro instituciones, que trabajan con una población de padres asalariados. Dos de los bebés poseen tres meses al inicio del estudio y cuatro de ellos siete.

En los bebés más pequeños se implementó el método de observación de bebés diseñado por Esther Bick (1964) y la filmación de las observaciones. Las mismas fueron realizadas durante dos meses, con frecuencia semanal. En los niños más grandes se aplicaron pruebas de desarrollo infantil, observaciones, filmaciones y entrevistas con docentes/padres.

Los resultados obtenidos muestran que en las instituciones educativas estudiadas se oscila entre prácticas ligadas a la guardería infantil (paradigma asistencial) y al jardín maternal (paradigma pedagógico).

Palabras Clave
Jardines Maternales Vínculos Bebés

Abstract

BETWEEN THE CHILDCARE AND THE KINDERGARTEN: ENVIRONMENTAL AND RELATIONAL CONDITIONS PROVIDED BY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE FIRST YEAR OF LIFE

The purpose of this paper is to contribute some thoughts to a reality that traverses: the shared parenting of young children between parents and educational institutions. To do this we will present the preliminary results of a study in kindergartens with children under one year.
The investigation focuses on environmental and relational contributions that these institutions provide to babies and the implications that they have for child development.
The sample consists of six babies belonging to four institutions, that work with a population of workers parents. Two babies have three months and four of them have seven in the beginning of the investigation.

In young infants were implemented infant observation method designed by Esther Bick (1964) and the filming of the observations. These were carried out for two months, weekly. In older children were applied child development tests, observations, films and interviews with teachers and parents.

The results show that educational institutions were studied between practices associated with child care (care paradigm) and garden nursery (pedagogical paradigm).

Key Words
Kindergarten relation babies

Introducción

En la actualidad es frecuente escuchar de padres y madres preguntas como, ¿Cuáles son las condiciones para criar a un bebé saludablemente?, ¿Cómo conciliar las necesidades de los niños pequeños con los requerimientos laborales de los padres?, ¿es recomendable compartir la crianza de los hijos menores a un año con instituciones educativas?, Y en este caso ¿cómo preparar estas instituciones en post de abarcar los cuidados que necesita un bebé? En esta dirección intentaremos aportar algunas reflexiones a una realidad que nos atraviesa: la crianza compartida de los niños pequeños entre padres e instituciones educativas. Para ello expondremos los resultados preliminares de un estudio en jardines maternales con niños menores a un año. El mismo fue desarrollado en dos etapas, en la primera se trabajó con bebés de tres meses, y en la segunda con infantes de siete.

Dicha investigación se centra en los aportes ambientales y vinculares que las instituciones maternales brindan a bebés y en las implicancias que las mismas tienen para el desarrollo infantil.

El interés en indagar sobre esta temática, se relaciona con el crecimiento que los jardines maternales han tenido en los últimos años. En nuestro país, existen 2693 unidades educativas tanto de gestión privada como estatal, las cuales reciben a 78.553 niños

desde los 45 días a los dos años inclusive (Anuario estadístico de la DINIESE, 2010). Estas cifras muestran un crecimiento del 100% con respecto a la matricula de solo dos años atrás.

Esta alta concurrencia se debe a que las instituciones maternales cumplen importantes funciones para nuestra sociedad. Por un lado, permiten que muchas madres puedan insertarse en el mercado laboral mejorando sus posibilidades y ampliando sus derechos. Asimismo promueven el cumplimiento de la necesidad psicológica de las mujeres a desarrollarse personal y profesionalmente. Por otro lado, ejercen una función pedagógica, que responde al derecho de los niños a ser educados y respetados en sus necesidades.

Estas funciones corresponden a dos paradigmas que atraviesan la historia de la educación temprana: el asistencial ligado al concepto de guardería y el pedagógico al de jardín maternal (Soto y Violante, 2008).

El primero considera que la función de estas instituciones es brindar un espacio que albergue a los niños mientras sus padres trabajan, atendiendo sus necesidades básicas. En cambio, el segundo, tiene como eje de acción las necesidades propias de los niños identificándolos como sujetos de cuidado más que como objetos (Divito, 2011).

En relación a estas dos miradas, consideramos que son muchos los cambios positivos que se han realizado para superar el modelo de la guardería que caracterizó a la educación infantil desde sus inicios hasta la década del 70 (Divito, 2011). Sin embargo, es necesario seguir reflexionando, a partir de datos empíricos, acerca de las condiciones que se brindan a los niños más pequeños en estas instituciones.

Metodología

Participantes

El mismo fue desarrollado en dos etapas, en la primera se trabajó con bebés de tres meses, y en la segunda con infantes de siete.

La muestra que presentamos en esta oportunidad es de seis niños que asisten a jardines maternales antes del año de edad. Los mismos pertenecen a cuatro instituciones, que trabajan con una población de padres asalariados. Dos de los bebés poseen tres meses al inicio del estudio y cuatro de ellos siete. De los mismos la mitad son varones y la otra niñas.

Instrumentos

En los bebés más pequeños se implementó el método de observación de bebés diseñado por Esther Bick (1964) y la filmación de las observaciones. Las mismas fueron realizadas durante dos meses, con frecuencia semanal y tenían la duración de una hora.

En los niños mas grandes se aplicaron pruebas de desarrollo infantil: PRUNAPE (Lejarraga, Kelmansky, Pascucci y Salamanco, 2005) y EAIS (Oiberman, 2002). Como así también observaciones, filmaciones y entrevistas con docentes/padres.

Categorías de análisis

Con el material recogido de los diferentes instrumentos se construyeron categorías de análisis, de las cuales describiremos dos:

Condiciones ambientales: aspectos relacionados con el ambiente físico de crianza, lo que incluye las condiciones edilicias, el mobiliario, la distribución de los espacios, la estimulación visual y sonora, entre otras.
Condiciones vinculares: modalidades de comunicación entre el bebé y su cuidador (visual, corporal, verbal y de sostén).

Análisis

Condiciones ambientales

Los jardines maternales visitados presentan diferencias en la forma de organización de los espacios. Estas responden a los recursos con los que cuentan, entre ellos las dimensiones de los edificios/salas, los materiales que tienen a disposición de los niños (juguetes, mobiliario, objetos) y el personal que poseen (docentes, auxiliares, directivos).

Del mismo modo, varían según los momentos del año, ya que intervienen las condiciones climáticas, las licencias del personal, como también situaciones excepcionales como refacciones en los edificios o mudanzas.

Otro factor importante que pensamos que influye en la manera en que se organizan los ambientes se relaciona con las concepciones que tienen los docentes y directivos sobre su práctica. Aquí no solo hay que analizar los PEI (Proyecto Educativo Institucional), sino la forma en que se implementan. Este ultimo aspecto esta relacionado directamente con la formación docente.

Entre las instituciones observadas existen algunas en donde las condiciones ambientales están más pensadas, que en otras. En general, ellas poseen un proyecto educativo que determina ciertos lineamientos en la organización de los espacios, en el cual los docentes están formados y son sus principales promotores. Dichos lineamientos están apoyados en investigaciones empíricas sobre el desarrollo infantil.

En ellas se observó sectores diferenciados para las distintas necesidades de los niños, como son espacios para el sueño, la alimentación, el cambiado y el juego. Todos ellos adaptados a las necesidades evolutivas de los infantes. También existía, un lugar diferenciado en el cual la mamá podía amamantar a su hijo con cierta comodidad y privacidad. Asimismo los diferentes juguetes que estaban a disposición de los bebés, eran acordes a las etapas del desarrollo de los mismos.

Otro aspecto que estas instituciones cuidaban era la circulación de personas. Se solicitaba que antes de ingresar a la sala debían tocar la puerta y a los niños les era explicado el motivo de la presencia de extraños.

Un aspecto importante de destacar es que en dichas instituciones se mantenía una proporción de tres bebés por docente, por lo que la atención era más personalizada que en el resto de los jardines visitados en donde ésta era de cuatro o más. Sin embargo, cuando por ausencia del personal, esta proporción aumentaba se observaban situaciones de tensión en las docentes y manifestaciones de malestar en los niños (ansiedad, llanto, caídas, entre otras).

En otros jardines maternales observados las condiciones ambientales estaban menos planificadas o la organización de las mismas respondía más a las necesidades de los adultos que de los niños.

En algunos las salas eran tan pequeñas que los niños no podían hacer otra cosa que estar en los cochecitos o en sillitas de comer, turnándose para jugar en el piso. Asimismo las dimensiones espaciales del cambiador o del baño no permitían a los docentes y niños, convertir dicha actividad en una situación de comunicación, descubrimiento e intimidad.

En estos jardines se percibió un exceso de estímulos auditivos, ya que los bebés, en algunos momentos, compartían los espacios con una gran cantidad de niños mayores y en donde el tránsito de personas era también excesivo. Allí las puertas permanecían abiertas y el ingreso de personas a la sala no era un aspecto cuidado. Generalmente, en dichas situaciones, los bebés expresaban manifestaciones de miedo, ansiedad o instrumentaban defensas para desconectarse del ambiente.

Condiciones vinculares

Con el objetivo de reflexionar sobre esta categoría, describiremos algunas escenas que reflejan diferentes tipos de vínculos que establecen docentes y bebés en los jardines maternales.

Lara es una bebé de siete meses, se encuentra sentada en una colchoneta jugando con diferentes tapitas, la docente esta en la misma posición, a una distancia próxima, supervisando el juego de las tres niñas que tiene a cargo. Ella le esta enseñando a permanecer más tiempo sin ser alzada. La niña quiere acercarse a ella, estira sus brazos y a veces llora. La cuidadora primero le habla desde su lugar, le dice "juga tranquila, yo estoy acá, cerca tuyo, no necesitas que te alce". Como la niña insiste, se acerca, la acaricia o se coloca detrás de ella estableciendo contacto corporal con la espalda de la niña. Durante las observaciones intercambia miradas con su docente, vocalizaciones y esta atenta a todos sus movimientos, deteniendo su juego cuando ella se aleja.

La actitud de la docente de Valentina es muy diferente, la pequeña de tan solo tres meses pasa la mayor cantidad del tiempo en el cochecito, succionando una mantita y observando pasar a las docentes por detrás. Cuando una de ellas se acerca, detiene sus movimientos, pero al no recibir respuesta se chupa sus manitos más fuertemente. Cuando es colocada en el piso, arquea su cuerpo y comienza a lloran, frente a lo cual la docente alejándose de la pequeña dice "cuando te acercas a ella deja de llorar, quiere que la alces, estamos dejándola llorar para que se acostumbre, porque con el fin de semana se desadaptó al jardín". A lo largo del estudio pudimos ver como esta bebé disminuía la búsqueda de contacto con la cuidadora y se refugiaba en prácticas de autoconsuelo.

Similar estrategia utilizaba la docente de María, una niña de siete meses, que asistía diariamente seis horas al jardín. Evidentemente, entre ambas existían dificultades vinculares. La niña en el jardín era considerada una molestia, lloraba todo el día, por lo que la dejaban hacerlo. En ocasiones, era llamada "chuqui" o "la insoportable". Entre ellas la comunicación era escasa, la docente evitaba interactuar con la niña y la pequeña solo en algunos momentos buscaba su mirada. Como trasfondo de estos desencuentros existía una sensación de gran impotencia por parte de la cuidadora por no comprender el por qué del llanto de la niña, que al no poder ser pensado, se trasladaba en actitudes de ignorancia o desprecio, estableciendo una gran distancia emocional con la niña.

Asimismo, es importante destacar que dicho llanto era decodificado por la docente como una exigencia, que sumada a la responsabilidad de cuidar a tres niños más, acrecentaba el sentimiento de impotencia. Al decir de Bion (1967), se observan fallas en la función continente de la cuidadora, quien no podía devolver metabolizados los contenidos angustiosos de la bebé, por lo cual dicha angustia era vivenciada como un "terror sin nombre".

Diferente era la relación que la misma docente tenía con Pablo, un niño de siete meses. El pequeño recibía mucha más atención de ella, por lo que también la búsqueda de contacto y la comunicación era reciproca. Él era considerado por la misma como "un niño muy bueno y cariñoso", despertando generalmente sentimientos de ternura en la cuidadora. Este es un claro ejemplo de cómo una misma docente puede establecer vínculos diferentes con sus alumnos, en función a las características de cada niño y a los aspectos que le despierte. Sin embargo, es importante destacar, que esta docente, en momentos de tensión, instrumentaba mecanismos de defensa que generaban una distancia física y emocional, inclusive con este niño. Por ejemplo, solía retirarse de la sala reiteradamente o dejar que los niños lloraran, estableciendo una interrupción en la comunicación con ellos.

Asimismo los vínculos se encuentran influidos, no solo por los aspectos que despliegan sus miembros, sino por las características del ambiente en que se desarrollan. Esto se observa claramente en un jardín maternal, en donde fueron observados dos niños, uno de siete meses y otro de tres. En el caso del niño más pequeño las observaciones se realizaron en un momento del año en donde las figuras cuidadoras tenían cierta rotación, ya que algunas docentes tenían licencias, por lo que eran remplazadas por otras docentes del jardín. Esta situación imponía dificultades en el establecimiento del vínculo con una figura estable. Dicha exigencia era tal que el niño demandaba constantemente la cercanía corporal con su cuidadora, lo que expresaba mediante llantos. Si bien, estamos hablando de un bebé muy pequeño, que necesita un contacto más próximo, se observó que con la docente que había permanecido más de un mes, la distancia que él podía tolerar era mayor.

Diferente era el caso de Marcos, un niño de siete meses, que fue evaluado con la misma figura cuidadora en dicho jardín. Entre ambos se observaron numerosos intercambios, por ejemplo, durante el juego el niño hacía partícipe a la docente expresando su entusiasmo, ofreciéndole juguetes o buscando el contacto corporal. Lo mismo se observó en el cambiado, en donde la cuidadora manipulaba el cuerpo del pequeño con suavidad y le iba comunicando sus acciones, lo que generaba intercambios constantes y afectuosos.

Conclusiones

Las corrientes más actuales intentan que las instituciones educativas no respondan al concepto de "guardería infantil" ligado al paradigma asistencial, sino que desarrollen proyectos educativos con fuerte sustento pedagógico.

Sin embargo, en las instituciones observadas, muchas veces se oscila entre prácticas ligadas a lo asistencial y aquellas que tienen como base lo pedagógico. Es por eso que consideramos necesario

comenzar a preguntarnos sobre las causas que llevan a que las prácticas asistenciales aparezcan en la educación temprana.

Para reflexionar sobre este aspecto mencionaremos algunas de las conclusiones arrojadas de los datos de este estudio de campo.

En relación a las condiciones ambientales, consideramos oportuno destacar, que la organización del ambiente en las instituciones visitadas, la mayoría de las veces no dependía únicamente de los recursos materiales disponibles, sino más bien, de los recursos humanos. Siendo factores de influencia, la cantidad de docentes por niño, su estabilidad, la formación, la existencia de espacios de intercambio y los recursos psicológicos del personal.

Del mismo modo, el vínculo con cada niño, era otro factor que intervenía en la creación de las condiciones ambientales. Es así como en la misma institución los docentes ofrecían ciertas posibilidades a algunos niños, más que a otros, en función a la relación que tenían con ellos.

En cuanto al vínculo bebé-docente, partimos de la consideración de que los niños, por más pequeños que sean, son sujetos activos en las relaciones con los otros, despertando determinados sentimientos y actitudes en los adultos que los cuidan (Brazelton y Cramer, 1993).

Sin embargo, las relaciones entre ambos, se caracterizan por la asimetría, por lo que es responsabilidad de los primeros reflexionar sobre si los vínculos establecidos con ellos estimulan su desarrollo.

Es por todo lo expuesto que nos parece importante que en los jardines maternales existan espacios para pensar y repensar las prácticas cotidianas, las funciones de los adultos cuidadores, la forma en que el ambiente es organizado por ellos y las vinculaciones que establecen con los niños.

En este sentido creemos que la formación de formadores es una estrategia de intervención posible desde la psicología educacional. La cual consideramos que resulta efectiva, en la mediada, en que los cuidadores puedan tomar contacto con las necesidades de los niños y con sus propias vivencias como bebés.

Desde esta mirada, no son los solo los conocimientos teóricos los que generan modificaciones en las prácticas docentes, sino que las mismas se producen cuando es posible unir la teoría con la experiencia emocional.

Bibliografia

Anuario Estadístico de la DINIESE (2010). Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.

Brazelton, T. y Cramer, B. (1993). La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial. Buenos Aires: Paidós

Bick, E. (1964). Notas sobre la observación de lactantes en la enseñanza del psicoanálisis. Revista de Psicoanálisis 24, 4.

Bion, W. (1967). Volviendo a pensar. Buenos Aires: Paidós

Divito, S. (2011). La educación preventiva en el jardín maternal: un camino de investigación, reflexiones y propuestas. Buenos Aires: Ediciones Cinco

Lejarraga, H.; Kelmansky, D.; Pascucci, M. y Salamanco, G. (2005). Prueba Nacional de Pesquisa. PRUNAPE. Buenos Aires: Fundación Hospital Garrahan.

Oiberman, A. (2002). Nacer y Pensar. Manuel de la Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-Motriz (EAIS) de 6 meses a 2 años. Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET

Soto, C. y Violante, R. (2008). Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción. Buenos Aires: Paidós

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM FUSÃO EMPRESARIAL: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA GERENCIAL

De Martini, Marcos

UNIFIEO - Centro UNiversitário FIEO - Osasco - São Paulo - Brasil

Resumen

O objetivo do artigo é identificar os desafios na implementação de processos de aprendizagem, denominada de 'gestão do conhecimento' em fusão empresarial entre gestor e colaboradores. A experiência gerencial relatada tem como foco o alcance de metas numa mudança reestruturativa do modelo empresarial estatal para o modelo privado. O instrumento para a coleta das informações constituiu-se de um roteiro de entrevista e um questionário para a elaboração do perfil do entrevistado. A organização e interpretação dos dados fundamentaram-se na análise de conteúdo. Os resultados mostraram que, na prática gerencial para o alcance das metas com os seus colaboradores, o ponto forte foi a construção do vínculo gestor-colaborador, no entanto o ponto fraco foi a não observação do limite humano no trabalho.

Palabras Clave
gestão, conhecimento, aprendizagem, Psicologia.

Abstract

LEARNING PROCESSES IN FUSION BUSINESS: AN ANALYSIS OF MANAGEMENT EXPERIENCE.

The aim of this paper is to identify the challenges in the implementation of the learning process, called 'knowledge management' in corporate mergers between management and employees. The reported managerial experiences focus on achieving goals in a restructuring change from a state-owned entity into a privately held business model. The data were collected with a combination of interviews and questionnaires in order to form a profile of the respondents. The organization and interpretation of the data were based on content analysis. The results showed that in practice, for management to achieve goals with employees, the strong point was management-employee bonds; however, the weak point was the failure to observe the human limit at work.

Key Words
management, knowledge, learning, pyscology.

Introdução

Neste artigo estamos interessados em oferecer elementos para a discussão a respeito dos processos de adaptação em face aos desafios impostos às organizações como decorrência da globalização da economia e regulação de mercados. Em especial as organizações do setor financeiro têm vivido nas últimas décadas intensos processos de reestruturação para enfrentar as demandas de sobrevivência e concorrência no mercado. Pesquisas nessa área, como a de Veloso e Trevisan (2010), discutem sobre as reestruturações corporativas que ocorreram a partir dos anos 1990, em decorrência de reformas nas políticas econômicas em países da América Latina, pelo avanço da globalização. Tais reestruturações realizaram-se prioritariamente sob novas formas de organização, por meio de fusões, aquisições e alianças.

Os gestores são parte fundamental nesse processo de desenvolvimento de competências, "pois são eles que determinam o ambiente de aprendizagem da empresa", o que inclui o conhecimento empresarial, a habilidade e o comportamento das pessoas (Cavessana, 2002, p. 25).

Um dos desafios para os gestores nas implementações institucionais voltadas à gestão do conhecimento seria a preocupação com as trocas de informações entre seus colaboradores, no mundo corporativo e dinâmico da contemporaneidade. Nonaka (2000) refere-se à espiral do conhecimento como uma ferramenta que possibilita integrar no espaço organizacional dois tipos de conhecimentos: um mais explícito, formal e sistemático e outro, o conhecimento tácito, altamente pessoal.

O atendimento às novas condições de aprendizagem no espaço de trabalho implica também demandas psicológicas que devem ser levadas em consideração. Do ponto de vista de uma leitura histórico-cultural em psicologia, tendo por base Vygotsky (2007), entende-se que toda mudança no contexto onde os sujeitos interagem são vistas como mudanças provocativas de novas organizações mentais, simbólicas e relacionais, sendo a linguagem um mediador fundamental para o desenvolvimento de novos processos psicológicos.

De acordo com Del Rio e Alvarez (1998, p. 188), "a organização sociocultural humana sempre facilita poucas e comuns estruturas que irão garantir que haverá algum tipo de construção cultural da consciência". Os autores referem-se às linguagens e outros mediadores simbólicos como reguladores do comportamento, da memória coletiva e da organização cultural.

Assim, de um lado, as literaturas específicas da Administração e da Gestão do Conhecimento abrem fronteiras para o estudo dos modelos gerenciais como elemento definidor dos processos de aprendizagens. De outro, Vygotsky (2007) e seus comentadores como Del Rio e Alvarez (1998) possibilitam transitar pela análise de algumas consequências psicológicas no enfrentamento das mudanças organizacionais implementadas.

Neste artigo apresentamos um recorte de uma análise mais ampla, por meio da apresentação de uma experiência de mudança reestruturativa do modelo empresarial estatal para o modelo privado, com foco na identificação de novos processos de aprendizagem e sua relação com o modelo gerencial como decorrência do enfrentamento dos desafios que se apresentaram. Os objetivos são identificar o modelo de gerenciamento de pessoas, sua relação com a implementação de novos processos de aprendizagem denominada de 'gestão do conhecimento', bem como seu impacto nas aprendizagens de gestor e colaboradores.

Por meio da pesquisa levantaram-se dados importantes para serem transformados em novas informações sobre a gestão do conhecimento, os novos modelos de aprendizagem nas organizações contemporâneas e algumas implicações nas relações que se estabelecem entre os profissionais e deles com o novo conhecimento.

Procedimentos metodológicos

A seleção do participante da pesquisa atendeu aos seguintes critérios: - cargo gerencial com formação em Administração linha específica Financeira; - participante atuante de um programa voltado à implementação da gestão do conhecimento em sua empresa, instituição do ramo bancário.

A escolha da instituição do ramo financeiro, especificamente agência bancária, justificou-se pelo fato de que neste segmento, desde a década de 1990, vêm ocorrendo mudanças aceleradas decorrentes de fusões visando garantia de vantagem competitiva mercadológica.

Os procedimentos para coleta de dados foram submetidos e aprovados por Comitê de Ética em Pesquisa, sendo garantido o sigilo das informações e a preservação da identidade do entrevistado.

A entrevista do profissional foi realizada por meio de um roteiro organizado por subitens e teve a finalidade de contemplar o processo de gestão do conhecimento por ele vivenciado por ocasião da fusão da instituição bancária. Constava também do instrumento um questionário que permitiu a elaboração de um perfil do entrevistado.

Foi utilizada a análise de conteúdo como técnica de tratamento das informações colhidas, o que possibilitou compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas de acordo com (Franco, 2007). A sequência de etapas caminhou da pré-análise, por meio de leituras exaustivas do material coletado e da criação de unidades de registro, passando pela organização temática dos conteúdos, por semelhanças e diferenças, até chegar à interpretação e discussão.

Resultados e discussões

O participante tem 50 anos, formado em Psicologia, Pós-graduado em Recursos Humanos, Mestre em Administração e atuou como gestor de agência por um período de cinco anos em instituição financeira que passou por profunda reestruturação corporativa decorrente de processo de fusão a partir de 2000. Na função de Gestor de Agência, executou tarefas vivenciando experiências em diversos setores, como atendimento, negócios e gestão de pessoas, gerenciando trinta e cinco funcionários. Sua participação na empresa se deu em momentos cruciais de transformações pelas quais as empresas e os colaboradores passaram para se ajustar aos novos processos empresarias. Destacam-se de seu relato os seguintes aspectos mais relevantes da análise:

- Motivo principal da implantação da gestão do conhecimento: garantia de sustentabilidade e competitividade no mercado financeiro. Neste caso, a implementação da gestão do conhecimento foi fundamental para alavancar novos resultados, atendendo melhor ao mercado financeiro no Brasil que se reorganizava em função das metas de globalização pela privatização de algumas empresas financeiras.

"Quando tivemos a fusão [...] a instituição estava com uma situação financeira ruim [...] Com esta fusão, o banco implementou a gestão do conhecimento".

- Modelo gerencial estratégico: De acordo com o participante, foi desenvolvido modelo gerencial estratégico que, em parte, se baseava em processos anteriores de aprendizagem como fator fundamental para o redirecionamento dos novos planejamentos empresariais.

"O planejamento era realizado com base em pesquisas para atender o que os clientes esperavam deste novo banco. Essa estratégia de acompanhamento possibilitava que o aprendizado anteriormente transmitido fosse verificado, e corrigidos os prováveis erros em sua execução O problema inicial deste novo processo de aprendizagem sucedeu da lentidão da tecnologia da informação e da distribuição de materiais para a exibição dos serviços e produtos nas agências. Com isso os funcionários ficavam perdidos de um modo geral, porque a cobrança em cima das metas precisava ser atingida".

Assim, apreende-se de seu relato, que o modelo de gerenciamento estratégico priorizou o atendimento ao cliente, iniciou pelos caixas eletrônicos, porém não percebeu que o fator tempo iria prejudicar os resultados esperados.

- Acessibilidade aos Novos Conhecimentos: Embora a comunicação seja a mais preciosa fonte de novas informações, apreende-se pelo relato, que algumas interferências ocorreram nesse processo.

"Não havia treinamento para departamentos considerados chave. [...] Os treinamentos estavam voltados apenas para a rede de atendimento em caixas eletrônicos. Os funcionários recebiam os processos de aprendizagem, muito embora nem todos conseguiam implementar as tarefas de acordo com o esperado, ocasionando um re-treinamento para que pudessem apresentar resultados".

"Os funcionários acessavam a Intranet e verificavam sua produção x tempo, para buscar alternativas no seu desenvolvimento da própria aprendizagem para ser fator decisivo no desempenho e conseqüentemente no seu resultado".

- Modelo de Gerenciamento do Conhecimento: Apreende-se do relato que os aprendizados foram importantes e difundidos por meio dos mais diversos recursos para que o gestor e os colaboradores

soubessem de suas derrotas e vitórias. No entanto, o participante afirmou a necessidade de ter habilidades para criar vínculos com os colaboradores, para motivá-los e orientá-los. Ou seja, o gestor desta instituição precisou utilizar-se dos modelos antigos de gerenciamento para conseguir obter as metas propostas pela instituição.

"Através de comunicações internas, utilizando-se todos os meios disponíveis (Internet, Intranet, revista mensal, reuniões presenciais, entre outros). Os funcionários do antigo modelo financeiro estavam acostumados a executar suas tarefas através de atendimento mais personalizado, porém com menos alternativas de negócios. Com as novas informações internas o funcionário precisava adquirir os novos conhecimentos para estar apto a desenvolver suas novas funções e metas".

- Avaliação de Resultados: O participante demonstrou ter feito um esforço para reverter resultados negativos e dar força aos pontos positivos, como a melhora dos produtos e dos serviços e o investimento nos processos comportamentais com base nas relações entre gestor e os colaboradores, favorecendo a antecipação de bons resultados.

Resultados Positivos:

"O banco oferecia para os colaboradores remuneração variável de acordo com os números alcançados acima dos objetivos propostos. Os pontos positivos eram a meta alcançada, em que as estratégias utilizadas servissem de referencial para o próximo mês. Era observado o número de contatos de clientes (...) quanto maior o número de contato, maior era a probabilidade de fechamento de negócios".

"Com os processos de acompanhamento e aprendizagem, maior número de colaboradores passaram a se destacar mediante os objetivos propostos versus sua produção. Este modelo de aperfeiçoamento profissional tornou-se um novo modelo para a gestão do conhecimento".

"A empresa observou que os aprendizados organizacionais entre gestores e colaboradores serviram para a gestão de carreira e retenção de talentos. A aproximação da gerencia com os colaboradores refletia segurança. As chaves das soluções estavam realmente na aproximação e no acompanhamento".

Resultados Negativos:

"Os clientes reclamavam que não tinham a possibilidade de adentrar na rede de agências [...] foi percebido que o cliente gostaria de ser atendido de forma humana e não eletrônica".

"Neste novo modelo organizacional voltado à teoria de informações e resultados, os funcionários precisavam ser estimulados para colocarem em prática as novas descrições do cargo. [...] os colaboradores não apresentavam competências e habilidades para a nova proposta da instituição financeira, de operacionalizar de forma humana".

"Houve demora na implementação de todas as necessidades: aplicações, investimentos, empréstimos, produtos e atendimento personalizado. Este conflito demorou a ser assimilado pelos colaboradores".

"[...] o banco que foi comprado não apresentava este modelo de aprendizagem, onde os funcionários não precisavam ter tantos conhecimentos dos produtos e serviços de um banco de varejo. O problema inicial deste novo processo de aprendizagem sucedeu da lentidão da tecnologia da informação e da distribuição de materiais para a exibição dos serviços e produtos nas agências (...) os funcionários ficavam perdidos de um modo geral, porque a cobrança em cima das metas precisava ser atingida".

"As dificuldades destes processos eram que o aprendizado [...] não ocorria ao mesmo tempo para todos, gerando um tempo adicional para que esses processos novos fossem totalmente absorvidos pelo colaborador. E a diretoria cobrando resultados e novas conquistas. Quanto aos profissionais que não alcançassem a meta, [...] eram estimulados a conseguirem novos contatos [...] fortalecimento motivacional. [...] Competição exarcebada. Os colaboradores começaram a ter praticas em suas atividades que geravam erros. Esses erros eram conseqüências de técnicas de negociação em desuso. Nós gerentes utilizávamos deste ponto para refletir quais seriam os novos processos de aprendizagem para gerar resultados.

- Avaliação crítica e visão pessoal: O participante revelou que quando aconteciam as defasagens trabalhava-se a motivação da equipe, para que os colaboradores pudessem assumir os resultados dos profissionais que não alcançaram as metas. Esta atribuição acontecia com o acompanhamento e feedback do seu gestor. O acompanhamento era fundamental para os colaboradores, percebia-se que esse acompanhamento era visto como uma valorização e o profissional se sentia importante em estar realizando-colaborando com os números totais da organização. Já o feedback é um processo contínuo, onde o gestor tem a percepção do que falta no aprendizado do seu colaborador e extremamente importante para verificar as competências técnicas e comportamentais que precisam ser praticadas. Através das reuniões gerenciais, os gestores baseavam-se nos resultados das equipes que cumpriam as metas mensalmente, bem como, aquelas que em determinados meses deixaram de atingir. E a partir daí, criavam-se novas estratégias do próprio produto ou do aprendizado organizacional em si.

"Os gerentes reavaliavam as estratégias para repassar aos colaboradores. [...] Aqueles que não conseguiam alcançar os objetivos propostos pela instituição se sentiam frustrados e preocupados em continuar na empresa. [...] A gestão do conhecimento foi útil para se observar a qualidade no produto ou a defasagem do conteúdo nos processos de aprendizagem transmitidos. Com esses levantamentos a empresa criou suas lições aprendidas, através de históricos de seus produtos e serviços".

Considerações finais

Os relatos do participante entrevistado constituíram um precioso material para a análise por meio da qual se teve acesso aos conteúdos de interesse desta pesquisa: ao passar por intensas reestruturações, a instituição financeira e seus colaboradores precisaram aprender a lidar com a construção de novos vínculos culturais organizacionais e fizeram uso da gestão do conhecimento como tentativa de aproximação entre as culturas das organizações fusionadas e como obtenção de novos resultados. Identificamos que a instituição financeira apresentava um modelo gerencial em que as transações financeiras eram praticadas com seus clientes por meio de atendimento personalizado. As reestruturações decorrentes

da fusão levaram à substituição por um modelo de gerenciamento voltado a negociações financeiras eletrônicas. Seu gestor utilizou-se do planejamento estratégico antigo como uma fonte poderosa para adaptar-se às novas propostas e necessidades. Criou-se um modelo gerencial de escuta ativa com os clientes de maneira a incorporar as informações obtidas em novos planejamentos estratégicos voltados ao envolvimento dos vários níveis gerenciais e de execução. Os encontros e desencontros na harmonização dos procedimentos serviam como importantes feedbacks para o desenvolvimento das competências organizacionais, uma vez que as conquistas e os resultados eram enxergados no planejamento estratégico dentro deste modelo de gerenciamento como base para o desenvolvimento da gestão do conhecimento.

Nonaka (2000) expressa que as empresas não são máquinas, mas um organismo vivo que trabalha tanto com ideias como com ideais. Desta forma os profissionais desenvolvem um senso de identidade e um propósito coletivo, ajustando suas experiências e saberes para gerarem conhecimentos. Para o autor, o "Saber o que" refere-se ao conhecimento dos fatos, a informação; o "Saber por que" refere-se ao conhecimento científico, que suporta os processos de tecnologia e dos produtos; o "Saber como" refere-se às habilidades e capacidades de desenvolver as atividades profissionais; o "Como fazer o que" envolve as vivências e experiências dos profissionais no social. A integração de todos esses aspectos na construção coletiva do conhecimento requer o compartilhamento dos vários níveis de conhecimento, denominados pelo autor de explícitos e tácitos.

A construção do conhecimento partilhado resulta da mobilização dos conhecimentos tácitos e explícitos naquilo que Nonaka (2000) reconhece como uma espiral do conhecimento. Se o conhecimento explícito é aquele que pode ser compartilhado por números e palavras, dados, fórmulas científicas e procedimentos codificados, portanto mais fácil de ser comunicado, o conhecimento tácito apresenta-se mais pessoal e particular, difícil de ser formulado e expressado.

Além do mais, o árduo processo de construção e reconstrução nas sucessivas etapas para a implantação de novos modelos gerenciais nessa instituição, mostrou que as inovações ocorrem com o entrechoque de diferentes ideias, percepções e formas de processamento e avaliação de informações. Parece ter sido o investimento na relação gestor-colaborador o ponto chave na garantia da correção dos rumos, solução dos conflitos e obtenção de resultados positivos.

A aproximação do gestor com seus colaboradores para desenvolverem comunicações eficazes pode ser compreendida como a constituição de um espaço para que ocorresse o aprendizado, o pensamento sendo determinado pela linguagem e pelas mediações simbólicas e sociais no compartilhamento das experiências e resultados. Nesse sentido, fica claro que o gestor é mediador importante, na acepção de Vygotsky (2007), no desenvolvimento de novos conhecimentos por meio de sua atuação favorecedora de um circuito de trocas e compartilhamentos.

Este trabalho não explora as nuances pessoais de sofrimento que advém do esforço em se trabalhar e produzir de maneira contínua em direção a novas adaptações para garantir competitividade e lucratividade nos atuais mercados financeiros. Esses aspectos ficaram, sem dúvida, nas entrelinhas dos relatos dos participantes, sugerindo que novas pesquisas sejam feitas para aprofundamento dessas questões.

Bibliografia

Cavessana, I. (2002). Gestão empresarial: aspectos que dificultam ação gerencial estratégica em agências bancárias - o caso do Banco Delta S. A. Dissertação de Mestrado. Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

Del Rio, P. e Alvarez, A. (1998). Lançando, meditando e raciocinando: as arquiteturas variáveis da mente e da ação, p. 184-209. In: James Wersch; Pablo Del Rio; Amélia Alvarez. Estudos socioculturais da mente. Porto Alegre: ArtMed.

Franco, M. L. P. B. (2007). Análise de conteúdo. 2ª edição. Brasília: Liber Livro Editora.

Nonaka, I. (2000). A empresa criadora de conhecimentos. In: Gestão do Conhecimento / Harvard Business Review. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). Rio de Janeiro: Campus.

Veloso, E. e Trevisan, L. (2010). Estratégias organizacionais e processos de fusão: estudo de caso sobre mudanças de estrutura em agências bancárias. Revista de Administração em Diálogo. Programa de Estudos Pós-graduados em Administração. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Vol.12, n.3, Set/Out/Nov/Dez. p.60-79.

Vigotsky, L. S. (2007). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA EN LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

De Pascuale, Rita Liliana - Scarpecci, Luciana

Facultad de Ciencias de la educación. Universidad Nacional del Comahue

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el nivel medio" cuyo objetivo es describir e interpretar la construcción cognitiva en estudiantes del nivel medio, a través de la comunicación didáctica como instrumento de mediación en el proceso de enseñar y aprender.

El marco teórico y metodológico se sustenta en los enfoques socioculturales, en la perspectiva de la cognición distribuida, con énfasis en los aportes de la Teoría de la Actividad. Esta investigación se inscribe dentro del tipo descriptivo–interpretativo y se lleva a cabo en Escuelas Técnicas y Bachilleratos del Alto Valle de Río Negro, focalizando la mirada en las observaciones de clases y entrevistas realizadas a los/las docentes.

En esta oportunidad se presentan los resultados alcanzados a la fecha por este equipo de investigación.

Palabras Clave
Comunicación didáctica Construcción cognitiva

Abstract

COMMUNICATION IN PRACTICE TEACHING TEACHING

This work is part of the research project "Building cognitive mediation and instruments. A study in the middle" which aims to describe and interpret the cognitive construction of mid-level students through didactic communication as a tool mediation in the process of teaching and learning.

The theoretical and methodological framework is based on socio-cultural approaches in the perspective of distributed cognition, with emphasis on the contributions of activity theory. This research is part of the descriptive-interpretative and holds Bachelors in Technical Schools and the Upper Black River Valley, focusing the eye on the classroom observations and interviews with / the teachers.

This time we present the results achieved to date by this research team.

Key Words
Teaching Communication Construction cognitive.

La presente ponencia da cuenta de los resultados alcanzados, a la fecha, por el equipo de investigación del cual formamos parte y que se lleva a cabo desde el año 2010 en la Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.Co.[i] Este estudio, focaliza la mirada en la construcción cognitiva que realizan los estudiantes del último año de la escuela media y los instrumentos de mediación que construyen y utilizan los docentes para promover dicha construcción.

El marco teórico y metodológico se sustenta en los enfoques socioculturales, en la perspectiva de la cognición distribuida, con énfasis particularmente en los aportes de la Teoría de la Actividad. La investigación focaliza la mirada en la comunicación didáctica; entendiéndola como un instrumento de mediación privilegiado en el proceso de enseñar y aprender, vinculado estrechamente a la construcción cognitiva. Reconocemos que los instrumentos de mediación, en este caso la comunicación didáctica, 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 determinada comunicación didáctica 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.

Plantear la comunicación didáctica como instrumento de mediación lleva necesariamente a reconocerlo en las condiciones particulares que ésta sostiene en la clase. Dicha comunicación, según Contreras J. (1990) posee características que la hacen diferente de otros sistemas de comunicación humana: es institucionalizada, intencional, forzada, jerárquica y grupal.

Esta investigación, se inscribe dentro del tipo descriptivo–interpretativo. Nuestra unidad de estudio está constituida por el análisis de la comunicación didáctica que se propone en el salón de clases y su vínculo con la construcción cognitiva. El proyecto general comprende la realización de trabajo de campo en 6 (seis) escuelas públicas, de distinta modalidad: técnica- orientación química y electromecánica- bachillerato- orientación pedagógica, informática y gestión empresarial-, en las localidades de Cipolletti, Cinco Saltos y Allen (dos escuelas en cada localidad) correspondientes a la Zona del Alto Valle Oeste de la Provincia de Río Negro.

La recolección de información articula observaciones de clase y entrevistas. Las observaciones de clase se realizan en 5º o 6º año, según corresponda, en un (1) curso por escuela y en dos (2) campos disciplinarios distintos. Las entrevistas involucran a docentes, alumnos/as y directivos.

De igual modo y, en orden de reconocer la complejidad que comporta la comunicación didáctica, optamos por trabajar desde dos unidades de análisis: vínculos interpersonales y material didáctico.

Esta ponencia, focaliza la mirada en el análisis realizado de los materiales didácticos que circulan en los salones de clases.

Circulación de los materiales didácticos en las Escuelas Medias.

En esta investigación se conceptualiza a los materiales didácticos como artefactos de mediación - físico o simbólico - en las prácticas de enseñar y aprender. Ellos permiten codificar la selección de cultura que realiza el/la docente a partir del currículum prescripto, proponiendo un formato pedagógico de acuerdo a la intencionalidad de su enseñanza.

Merieu (2001) sostiene que todo instrumento de mediación implica una toma de posición sobre las finalidades, la movilización de conocimientos psicológicos en el sujeto que aprende y las modalidades de acción admisibles.. Define tres polos: el de las finalidades o axiológico, el del apuntalamiento psicológico y el polo praxiológico, que es el del artefacto de mediación.

En este sentido, consideramos que más allá del valor en sí mismo que posea el material - coherencia interna, actualización, pertenencia, etc - éste se potencia a partir de la intervención y los propósitos del docente. De allí, que el material se significa en el marco de las actividades didácticas que propongan las /los profesores.

Cabe señalar que en estudios anteriores, este equipo definió a la actividad didáctica, como un instrumento que coordina y organiza intencionalmente las acciones de docentes y estudiantes en función del sentido del aprendizaje que se desea promover.

En las observaciones de clase de las diferentes materias analizadas, identificamos distintos materiales en el desarrollo de las actividades didácticas, que refieren a: fotocopias, presentación de powerpoint, películas, libros de textos, manuales, tiza y pizarrón.

En tal sentido, nos interpelamos acerca de cómo estos materiales se vinculan con las actividades didácticas propuestas y qué sentido le otorgan los sujetos.

Explicación Dialogada

En esta actividad se analizó cómo el/la docente organiza la clase en función de las preguntas que realiza en los materiales didácticos que utiliza - fotocopias de bibliografía, cuadernillos y pizarrón- y cómo a partir de estos va guiando el proceso de los/as estudiantes. Casi permanentemente el docente, monitorea la comprensión mediante explicaciones en las que va preguntando y repreguntando, pidiendo ejemplos, hipotetizando, realizando vinculaciones. Según Litwin (2007), las preguntas en el transcurrir de la clase permite conectar lo nuevo con lo que ya se sabía, de este modo se inicia un proceso de mayor profundización del tema.

P: Habíamos llegado a contactores, el modelo ya lo tienen ¿se acuerdan?; ¿Qué es un contactor? ¿para qué lo usamos? (Obs:3 Pag:2.)

Esto se vincula a las interacciones que se plantean en la clase entre docente y estudiantes, estudiantes entre sí, a partir de un formato que reconoce la subjetividad del aprendiz y su vinculación con los objetos de conocimiento. Se construye a partir de las preguntas y los diálogos que formulan recíprocamente docente y estudiantes.

P: Estamos hablando de mucha potencia

A: Hay algo electrónico acá

P: En bobina hay amperaje y acá hay…

A: Flujo

P: Bien flujo. Yo la clase pasada les traje contactores de la línea Siemens, que es una línea que hay en el mercado

A: Ah si la vimos como en el motor que tiene de protección. (Obs:3 Pag:6)

Este tipo de interacciones que se gestan en clase permiten que los estudiantes “piensen bien”, esto es que busquen razones, que relacionen adecuadamente. En tal sentido, y siguiendo a Edwards (1985), podemos decir que la posición que asume el sujeto en relación con el objeto de conocimiento es de “interioridad”. La actividad vinculada al material didáctico permite un acercamiento subjetivo para favorecer una significación comprensiva del conocimiento. Hablamos de un conocimiento situado, tal como lo plantea la autora: “el énfasis está puesto en la significación de una realidad para el sujeto y en los usos sociales y en las valoraciones sociales, más que en definiciones abstractas. Al sujeto alumno se le requiere pensar en determinado recorte de la realidad que se presenta y a buscar su posición o punto de vista en relación a ella”. (Edwards 1985: 17).

Este tipo de preguntas que orientan procesos cognitivos es un desafío constante para la enseñanza.

La profesora realiza en el pizarrón un ejercicio y los alumnos le dicen que hay un error, ella lo revisa y cambia unos datos como los estudiantes le indican. Toma los resultados y con ellos va haciendo el ejercicio.

P: esto no verifica, sigo buscando otros valores…puede ser este (la docente muestra un resultado)

A: 3 RV10111JA10, es ese creo.

P: Por qué te parece, ¿puede ser otro?

A: NO lo revisamos y estamos seguros porque… (El estudiante explica porque hicieron de determinado modo el ejercicio)(Obs:5 Pag:8)

Las preguntas que aluden a la cognición refieren a la adquisición de conceptos, se encuentran en el nivel de contenidos y su posibilidad de comprensión, cuando el profesor realiza este tipo de preguntas le ofrece la posibilidad de monitorear el nivel de comprensión de sus estudiantes y al/la estudiante reconocer sí ha comprendido la información brindada.

Es indudable que en esta actividad didáctica analizada las preguntas que se despliegan en los materiales y en la intervención del docente

se llevan a cabo desde la perspectiva de la ayuda para favorecer procesos cognitivos complejos en los estudiantes, fomentando una actitud de indagación de modo que el aprendizaje sea relevante.

En este caso, el material didáctico como instrumento de mediación al decir de Merieu (ob. cit.) se vincula tanto con el polo axiológico - finalidades-, como con el polo de apuntalamiento psicológico-movilización de conocimientos psicológicos en el sujeto que aprende- permitiendo que los materiales se constituyan en valiosas ayudas tanto para el docente como para el estudiante.

Planteo de preguntas burocráticas

En este caso, analizamos cómo el material se utiliza para que los/as estudiantes refuercen y/o amplíen sus conocimientos. Se trata de preguntas cuya respuesta puede hallarse fácilmente con sólo leer el material, las preguntas se formulan siguiendo estrictamente el orden del texto. Las intervenciones del docente son escasas y se relacionan con reformular las preguntas para que sea más fácil para el estudiante ubicar las respuestas en el texto y con el control que realiza de las respuestas.

El P escribe en el pizarrón: Problemática social: Los fundamentos metodológicos de Max Weber.

P: "La propuesta de trabajo es la siguiente, ¡silencio! Lo que vamos a hacer es una comparación con los escritos de Weber y el análisis que hace Marx sobre el capitalismo, nos vamos a centrar en lo económico y la cuestión religiosa, porque está ligada a lo económico".

P: "Copien las preguntas". (Las escribe en el pizarrón y las va dictando)

Preguntas: ¿En qué consisten los ensayos metodológicos propuestos por Weber? ¿Cuál es la diferencia de opiniones con Marx? ¿En qué consistía el principio de unilateralidad propuesto por Weber? ¿Qué detallaba Weber en sus leyes hipotéticas?

P: "Ahora van a trabajar en grupo, quédense como están. Este trabajo lo van a presentar 10 minutos antes de que concluya la clase". (Son las 12.10). "El primer grupo que termine la tarea va a llevar una nota de concepto".

Los chicos comienzan a leer el texto traído de la fotocopiadora. El P aclara que la pregunta 2 estaba incompleta y la corrige:

2) "¿Cuál es la diferencia de opiniones con Marx respecto el análisis metodológico?"

(En cada grupo hay alguien que dicta las respuestas a los demás, que son copiadas del texto; por momentos uno lee y otros subrayan los textos; por momentos conversan, se ríen. El P está sentado en el escritorio.)(Ob: 1; pág: 7)

En este fragmento las preguntas se formulan siguiendo estrictamente el orden del texto. Esto se evidencia especialmente cuando el docente reformula la segunda pregunta para que sea más fácil ubicar la respuesta en el texto. Por otra parte, al decir que tendrían nota de concepto los/as estudiantes que terminen primero, estaría evidenciando que su intencionalidad es que completen rápidamente la tarea, cosa que realizan fácilmente al dividirse las preguntas.

A: "Profe ¿se lo entregamos ahora?" (Es el primer grupo en terminar)

P: "Sí, tienen nota de concepto".

P: "¿Terminaron todos?"

A: "Sí"

P: "Vamos cerrando esto". (Pide a un grupo que lea la primera pregunta y la respuesta) "¿Qué entendieron?"

A: (de otro grupo) Nada

A: (del grupo que leyó la respuesta) "Habla del origen de la ciencia y para que fueron creadas las instituciones, los bancos…. Y de la religión en relación a lo económico."

P: "¿Están de acuerdo? ¿Alguien escribió algo distinto?"

A: "No"

P: "La Nº 2"

A: "¡Yo!" (Una chica de otro grupo lee algo que parece ser copia textual)

P: "Bien, la 3".A: (la misma lee pero no se escucha porque todos conversan)

P: "¿Qué entendieron que trataba de evidenciar Weber?"

A: "¡Bebía mucho! (un A que conversaba y se reía con sus compañeros) (Risas)

P: "Marx se basaba en una teoría propia en cambio Weber experimentó…." (Toca el timbre, se levantan de forma inmediata y salen). (Ob. Nº 1; pág.: 9)

Este fragmento da cuenta cómo el docente realiza un control de las respuestas constatando que el trabajo fue realizado vinculándose, a aprendizajes de tipo asociativo cuya base es la memorización. A su vez, la falta de comprensión de los/as alumnos/as, pareciera no ser registrado por el docente, quien no plantea ningún tipo de tarea en relación a estas respuestas. Podríamos decir que el docente aparece más preocupado en ocupar el tiempo de clase en la resolución burocrática de la tarea que en promover movimientos cognitivos en los/as estudiantes.

Retomando lo trabajado por Verónica Edwards (ob. cit.), consideramos que este tipo de actividad didáctica promueve un vínculo de exterioridad con el conocimiento, en el que los/as alumnos/as asumen un rol pasivo en la distribución de espacios que otorga la tarea, "subyace en esta construcción la idea de la alienación con el conocimiento esto es más probable en la relación de exterioridad"

Por otra parte, creemos que el aprendizaje no sólo afecta lo que se sabe, sino que transforma la manera en que los sujetos entienden la naturaleza del saber. Blennky, M, Clinchy, B. &Goldberger, N. &Tarule, J. (1986) han sugerido cuatro categorías generales, por las que pueden ir transitando los/as estudiantes, a las que denominaron: "sabedores de lo aceptado", "sabedores subjetivos", "sabedores de

procedimiento" y "sabedores de compromiso" (sabedores separados y/o conectados). Pareciera, que en este caso, estamos hablando de "sabedores de lo aceptado": para estos/as alumnos/as aprender no es más que conseguir las respuestas correctas y memorizarlas, "la verdad para la persona sabedora de lo aceptado es externa… los profesores hacen depósitos de respuestas correctas en las cabezas de los estudiantes" (Bain, 2007:54)

En síntesis

En el análisis realizado acerca de la circulación del material didáctico en las clases de escuela media, hemos reconocido que la fotocopia - cuyo uso es mayoritario - y, que suele ligarse a prácticas más tradicionales que obligan al estudiante a operar en un mundo de "papel y lápiz" en términos de Leontiev (1978), es resignificado por el/la profesor/a y adquiere mayor potencialidad en una actividad como la explicación dialogada, cuyos propósitos se vinculan con la necesidad de quebrar, transferir y adquirir nuevos conocimientos.

En función de ello, podemos decir que el "encuadramiento cognitivo" que ofrece tanto la tarea como el despliegue que se hace del material didáctico, desafía a los/as estudiantes a diferentes acciones cognitivas que parecen no ser parte de la práctica escolar tradicional.

Por otro lado, la realización de una actividad de resolución de preguntas burocráticas, cuya intencionalidad se vincula al aprendizaje de tipo asociativo basado en la memorización, diluye la potencialidad del material didáctico. En este caso el "encuadramiento cognitivo" de la tarea y del material condiciona las acciones y las operaciones que los sujetos llevan a cabo para resolver la actividad, en línea con lo esperado en la práctica escolar que propone el/la docente.

Desde estos análisis es que consideramos que las características de la comunicación didáctica, objeto de estudio de nuestra investigación, adquieren significaciones diferenciadas de acuerdo al ambiente en que se entrame.

En el primer caso estudiado, pareciera que tanto el reconocimiento del "Otro como un legítimo Otro" (Meirieu, ob. cit.) y la utilización de actividades y de materiales didácticos que permiten ejemplos, analogías y explicaciones, favorecen la comprensión y el acercamiento a objetos de conocimiento que aseguran la coorientación entre los/as participantes, "esfuerzo cognitivo y actitudinal para completar las deficiencias de la relación sémica y promover el entendimiento" (Pérez Gómez, 1998:49).

En el otro caso, la comunicación didáctica promueve que los/as estudiantes transiten sólo un nivel de aprendizaje - sabedores de lo aceptado-. El/la estudiante puede ingerir la información, pero no puede evaluarla o reconstruirla, "….confían en que la educación se comporte como lo que Paulo Freire ha apodado "el modelo bancario", en que los profesores hacen depósitos de respuestas correctas en las cabezas de sus estudiantes" (Bain 2007) En este sentido, el/la docente al no reconocer la diversidad en las posibilidades de los/as estudiantes, no busca diferentes puertas de entrada al conocimiento.

Notas

Nos referimos al proyecto de investigación: "La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en estudiantes del Nivel Medio." Dirigido por la Mg. Diana Martín y Codirigido por la Mg. Rita De Pascuale, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue, aprobado por evaluación externa año 2010.

Bibliografia

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Barcelona: Univ. Valencia.

Baquero, R., &Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes Pedagógicos Nº 2. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.

Edwards V. (1985). Los sujetos y la construcción social del conocimiento. Santiago de Chile: DIE.

Engeström, Y. (1991) Non scolaesed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. Learning and Instruction, 1.

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.

Leontiev, J. (1978) Actividad,conciencia y personalidad. Bs. As. Ciencia del Hombre.

Litwin E. (2008) El oficio de enseñar. Edit. Paidós

Meirieu, P. (2001). La opción de educar. Barcelona, Octaedro.

Perez Gomez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata

Säljö, R. & Wyndhamn, J. (1987). The formal setting as a context for cognitive activities: an empiricalstudy of arithmetic operations under conflicting premises for communication. European Journal of Mathematics, 8.

EL PSICÓLOGO EN EL CONTEXTO ESCOLAR: CAMBIOS DE ESCENARIOS QUE REQUIEREN NUEVAS PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN

Denegri, Adriana - Iglesias, Irina

Secretaría de Investigación. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

La ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación: "El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional". (Programa de Incentivos, UNLP, 2010-2011). La investigación apuntó a caracterizar las prácticas profesionales de los psicólogos graduados en la UNLP que trabajan en el contexto escolar, identificando los tipos de conocimiento y saberes que se juegan en esas prácticas, así como las instancias del desarrollo profesional en las que se construyeron.

El objetivo de esta presentación es analizar las prácticas profesionales de 18 Licenciados en Psicología que integraron la muestra que se desempeñan como orientadores educacionales en Equipos de Orientación Escolar y Equipos Interdisciplinarios Distritales (EIDs) dependientes de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

El material relevado permite pensar el giro durante la última década en la práctica de los psicólogos que se desempeñan en el contexto escolar. En este sentido se viene registrando una caída de los dispositivos tradicionales tomando mayor relevancia el abordaje comunitario y la perspectiva transdisciplinaria. En el relato de los entrevistados aparecen recurrentemente procesos de intervención dirigidos hacia situaciones donde lo pedagógico queda relegado, ocupando un lugar central las tramas complejas.

Palabras Clave
contexto escolar prácticas complejas

Abstract

THE SCHOOL PSYCHOLOGIST IN THE CONTEXT: CHANGES THAT REQUIRE NEW STAGE OF INTERVENTION PRACTICES

The paper is part of the: "The psychologist in the investigation project school context: relations between training and practice." (Incentive Program, UNLP, 2010-2011). The investigation aimed to characterize the professional practices of licensed psychologists in the UNLP working in the school context, identifying the types of knowledge and expertise that are played in such practices, as well as instances in which professional development is built.

The objective of this presentation is to analyze the professional practices of 18 degrees in psychology that formed the sample who serve as educational advisors in equipment for Educational and Interdisciplinary Teams District (EIDs) mode dependent on Community Psychology and Social Pedagogy, Directorate General for Culture and Education of the Province of Buenos Aires.

The material suggests relieved in position during the last decade in the practice of psychologists who work in the school context. In this sense it has registered a fall in traditional devices becoming more important the community approach and interdisciplinary perspective. In the story of the interviewees are recurrent processes of intervention directed at situations where the teaching is relegated, occupying a central complex plots.

Key Words
context school practices complex

Introduccion

En el presente trabajo se focalizará en las problemáticas psicoeducativas recortadas por los profesionales entrevistados a fin de analizar los complejos procesos de intervención de los psicólogos en el campo educativo.

Recuperamos estudios anteriores en los que se indagó sobre el desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo en el contexto escolar. Ello posibilitó el abordaje de la práctica profesional de estos psicólogos y los saberes que en ella se despliegan.

El análisis de los resultados nos sitúa ante la integración de saberes de diferente índole así como también frente a la creación de algo nuevo para afrontar/resolver las problemáticas del contexto socio histórico actual.

DESARROLLO

Las transformaciones que se vienen produciendo en el campo educativo y dentro de las instituciones escolares no pueden pensarse al margen de las que vienen aconteciendo socialmente. Discursos inscriptos en la lógica de la llamada posmodernidad, frente al nuevo escenario escolar y sus lógicas de funcionamiento, tienden a suponer la caída de la escuela (Sagastizabal, M., 2006).

En la década de los 90, la desocupación, el empobrecimiento, la inestabilidad laboral, la desarticulación de los sistemas de salud y educación, en definitiva la mayor brecha de desigualdad entre ricos y pobres, produjeron una desorganización de la vida de las familias. En este contexto, los poderes de Estado, tanto económica como políticamente, fueron quienes ejercieron la verdadera violencia. En

escena aparecen como señaladas y cuestionadas las figuras de los niños y jóvenes "violentos" ocultando, de este modo, el poder que las genera.

En el nuevo milenio la escuela salió a cubrir los vacíos dejados por el retiro del Estado adoptando un rol central la asistencia social y la pérdida de legitimación (Svampa, M., 2005, citado por Kriger, M. 2010); en este marco la escuela funciona como una caja de resonancia de las cuestiones que acontecen en la vida social.

Fenómenos de exclusión social existían con anterioridad a que se planteen intervenciones al respecto desde la escuela, sin embargo los mismos no habrían sido visibilizados y, menos aún, pasibles de ser tratados dentro de la institución educativa.

Estudios previos sobre intervención del psicólogo educacional y la complejidad de la tarea

En estas últimas décadas, la práctica profesional del psicólogo en la escuela muestra una acumulación de funciones, con una profusa heterogeneidad de tareas que se proyecta sobre su actividad profesional; tornándola vasta, difusa y, por momentos, bordeando los roles de otros actores institucionales. En tal sentido, Bardon (1976) señala que la implicación cada vez mayor de la psicología en una acción comunitaria ha colocado a los profesionales en una serie de situaciones en la que los roles se van desdibujando y generalizando a las distintas disciplinas. Respecto a la intervención del psicólogo educacional se refleja el pasaje de modelos de abordaje individual centrados en el registro de la conducta, medición de capacidades hacia modelos de corte socio- institucional comunitario.

En otros estudios hemos centrado nuestro análisis en las prácticas de un grupo de Licenciadas en Psicología que se desempeñan como orientadoras educacionales en Equipos Interdisciplinarios Distritales (EIDs). (Compagnucci,E. 2009). Estos equipos surgieron con el propósito de atender problemáticas nombradas como "situaciones de alta complejidad" que se alejan de las tradicionalmente abordadas por la escuela. En la Comunicación 9/2002, que enmarca e inaugura el trabajo del Equipo interdisciplinario distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA), se expresa:

"La característica de los últimos años fue la precarización económica de vastos sectores poblacionales. El empobrecimiento y la desafiliación de circuitos productivos y de empleabilidad, el aumento de comportamientos violentos y la fractura de lazos sociales en las comunidades, fueron síntomas de una sociedad en grave crisis." (Comunicación 9, 2002:1).

No obstante, la complejidad del trabajo que se presenta en las escuelas excede la dirección del abordaje a prácticas tradicionales que se centraban en las problemáticas de aprendizaje y de convivencia. De hecho frases como "vulnerabilidad de derechos"/ situaciones de riesgo" están presente en la mayoría de los relatos de nuestros entrevistados.

Acerca de la vulnerabilidad /el riesgo e intervenciones

La vulnerabilidad (del latín, vulnerare. herir, derivado de vulnus, herida) incluye que se reciba un golpe y en su etimología se añade: desgracia, aflicción. Las diversas formas de vulnerabilidad se estudian a partir de criterios sociológicos, psicopatológicos, desde los campos del derecho, de la macro y microeconomía, las ciencias médicas, de la ecología, entre otras.

Desde una perspectiva psicopatológica se entiende que los eventos dañinos o destructivos que tienen eficacia en los sujetos pueden provenir de sus procesos psíquicos o del mundo externo. Ante ambos orígenes, la vulnerabilidad se expresa por una imposibilidad de defensa frente a los hechos traumatizantes o dañinos debido a la insuficiencia de recursos psicológicos defensivos personales o merced a la ausencia de apoyo externo (Giberti, E. 2004). La perspectiva social y económica describe la vulnerabilidad como dependencia inevitable de las desigualdades sociales. La modernidad contemporánea propone el desafío de "ser los forjadores de su propio destino" pero al no asegurarse una distribución equitativa de los beneficios de las producciones económicas se erosionan las fuentes tradicionales de apoyo, solidaridad, seguridad y confianza, agudizándose la incertidumbre frente al futuro. Si aquellos que parten con desventajas no son objeto de intervenciones compensatorias, la competencia termina reproduciendo las condiciones de desigualdad originales (Giddens, A., 1998, citado en Giberti, E. 2004).

En tal sentido nos preguntamos acerca del rol del psicólogo en relación a las situaciones complejas y de las herramientas que porta para planificar intervenciones creativas sobre problemas que van más allá de los que se presentaban tradicionalmente. Se torna imprescindible trabajar en conjunto con otros agentes (docentes, trabajadores sociales, psicopedagogos, médicos, técnicos). El psicólogo debería participar del proceso desde la especificidad de su disciplina construyendo proyectos conjuntos, en tanto comparte con estos actores diversos objetivos como: igualdad de oportunidades, inclusión social, promoción de salud. Existe un amplio campo para explorar y construir un rol activo e interdisciplinario que supere las viejas dicotomías de terapeuta-paciente, enfermo-sano, verdad-falsedad. Erausquin ha señalado que:

"Nos arriesgamos a decir que nuestra formación universitaria es en este punto aun carente, en tanto seguimos estudiando aislados de otras disciplinas, lo que no fomenta la posibilidad de miradas complementarias sobre un tema ni de proyectos interdisciplinarios… "(Erausquin, C. junio2008)"

Al respecto Coll, C. (2005) señala que el psicólogo en la escuela, cuando interviene frente a una demanda, está obligado a hacer la integración de la intervención, dado que ésta, no es una práctica que se pueda analíticamente desmembrar; la clave está en que la intervención se dé en el marco de equipos multidisciplinares. En relación al trabajo interdisciplinario en general el psicólogo (OE) tiende a perder la especificidad de su disciplina y fusionarse en las intervenciones con los otros integrantes del equipo y por otra parte la psicología y sus preceptos también son tomados por los otros integrantes (orientador social, psicopedagogo).

Paradigma de la complejidad y las prácticas profesionales

Por otra parte, el discurso científico parece haber abandonado el proyecto positivista y encaminarse de acuerdo al paradigma de la complejidad. Edgard Morin (2001), mayor exponente de este paradigma, delimita la crisis de paradigmas anteriores en tanto presentarían límites para dar cuenta de los cambios producidos en la realidad que hoy vivimos. Morin afirma que

"Las ciencias actuales están urgidas de una relación multidisciplinaria que legitime las complejas construcciones sobre los procesos ocurrentes en la sociedad dentro de un marco holístico que permita su explicación, el cual debe dar cuenta de una representación dinámica, compleja y heterogénea de la sociedad, muy diferente a la representación simplificada y definida unilateralmente desde los procesos económicos que dominan el pensamiento contemporáneo". (Citado en Sagastizabal, M. 2006).

Estas perspectivas epistemológicas orientan el abordaje del conocimiento, así como de la práctica profesional. El entrelazamiento de factores requiere el abandono de un análisis externo, estático, para asumir un análisis interno, dinámico y complejo.

Los equipos de orientación escolar continúan trabajando atravesados por múltiples demandas y crecientes complicaciones. En su práctica producen un espacio de vinculación, el único espacio de igualdad, de construcción de lazo social y de producción de ciudadanía, que los constituye como referentes simbólicos de la comunidad. La escuela es un espacio que produce algo del orden de cierta integración social que es negada fuera de ella. Esto inevitablemente tendrá consecuencias para las prácticas educativas y profesionales. Zerbino, M. (2008) señala que entre los efectos que se producen en las instituciones educativas la emergencia de situaciones de alta complejidad, las variables espaciales y temporales de una situación dada, entran en conflicto con los formatos tradicionales que organizan la transmisión educativa en las escuelas.

Desde aquí nos resulta necesario pensar en la formación de los profesionales que intervienen en las situaciones descriptas desde un análisis crítico-reflexivo. Perrenoud, P. (2004) da por sentado que un profesional debe reunir las competencias del creador y del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y asegura su aplicación. Todo ello lo hace desde un saber académico, saber especializado y experto. Los profesionales, en teoría, son quienes pueden saber lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor manera posible a través de su capacidad de reflexionar en la acción y para la acción. Schön añade:

"Plantear un problema significa los "elementos" de la situación que vamos a estudiar, establecer los límites de la atención que vamos a dedicarle y dotarlo de una coherencia que permita decir que no funciona y qué dirección hay que seguir para corregir la situación" (Schön 1994:66, citado por Perrenoud, 2004)

Pero no siempre se logra una coherencia en la acción. Eduardo de la Vega (2008) realiza una interesante reflexión respecto a la proliferación de discursos hipócritas donde se dice una cosa pero se hace otra. Plantea que las prácticas se disfrazan con discursos políticamente correctos pero continúan operando las antiguas prácticas homogeneizadoras, o se reformulan inventando nuevos estigmas o adjetivaciones.

Metodologia

El estudio se inscribe en un enfoque de investigación cualitativo en el que cobra centralidad el estudio de casos. La indagación se realizó a través de una entrevista semiestructurada de corte genético, a partir de la cual se recabó información alrededor de tres ejes: trayectoria profesional, práctica profesional y proceso de profesionalización.

Se trabajó con una muestra de 18 licenciados en psicología egresados de la UNLP, que se desempeñan en el cargo de Orientador Educacional en instituciones educativas de los distritos de La Plata, Ensenada y Berisso, dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Los mismos fueron agrupados en función de la antigüedad en el ejercicio del cargo considerando la siguiente periodización: 0 a 3 años, 3 a 8 años y más de 8 años.

En esta ponencia se analiza material recogido a través de las entrevistas a los psicólogos que integran la muestra, tanto de quienes se desempeñan como orientadores educacionales en Equipos de Orientación Escolar, como de quienes lo hacen en Equipos Interdisciplinarios Distritales.

Analisis de los resultados

Del primer grupo de entrevistados, con antigüedad mayor a 8 años en el cargo, 4 trabajan en EIDs. La delimitación de demandas que realizan dichas psicólogas reflejan intervenciones relacionadas con: intentos de suicidio, muerte, violencia familiar y escolar, abuso sexual, adicciones. Al respecto una entrevistada enuncia: (…) "situaciones que antes no eran habituales dentro de la escuela".

Sin embargo, al indagar acerca de algún ejemplo que diera cuenta del proceso de intervención encontramos que 14 de 18 entrevistados (2 por escasa antigüedad en la función no pudieron relatar un ejemplo) han señalado también "situaciones complejas", con tramas enmarañadas, situaciones de niños y adolescentes en extrema vulnerabilidad. El relato de la problemática es en plural, incorporando no sólo a los otros integrantes del equipo de la escuela, sino además incluyendo otros agentes que trabajan en la perspectiva de la salud, del desarrollo social e incluso de las entidades judiciales. Las entrevistadas mencionan:

-"Nos encontramos con alumnos en situaciones de riesgo y hemos desplegado el accionar necesario, para abordar problemáticas de ausentismo, desnutrición. A partir de captar esa situación que no se llega a través del docente, desplegamos un accionar: entrevistas con los padres, visitas a las casas, contacto con otras instituciones…"

-"Se presentó una situación de vulneración de derechos. Hubo una denuncia (…) Trabajamos en ese caso, recurrimos al PAM (Programa de Abordajes Múltiples), buscamos un referente, que fue su hermano e hicimos un seguimiento. Logramos que la chica vuelva (…) hicimos acuerdos con los profesores y con los compañero. Nosotros salimos, charlamos con la familia. Si vos te movés, se puede organizar. Hay familias que están a la deriva. Ofrecemos una estructura, humanismo (…) y solicitamos los turnos. Acortamos los caminos… eso da buenos resultados."

-"Se trabajó mucho el caso de un nene con una situación de vulnerabilidad muy extrema, se manifestaba en la escuela por mala conducta, no poder estar en el aula.... se trabajó desde todos los lugares posibles, trabajo en red, se buscaron instituciones para que el nene pueda acudir en contra turno (…) Se trabajó mucho con la familia, vivía en cuatro chapas, se buscó contacto con el municipio para que les diera materiales, se intervino con dos hermanos con problemas de adicciones (…). Se logró mucho con el nene y el año pasado le tocó una maestra con la que no se pudo trabajar, no se pudo continuar el trabajo porque no acompañaba la docente. El nene ese tuvo que cambiar la escuela. (…) Por eso te hace pensar, se

pueden armar redes, se trabaja mucho, por ahí se cae, porque no se sostiene por sí misma la red. Y por otro lado decís por lo menos existe la escuela, lo hizo todo la escuela, y no sólo el equipo, se trabajó institucionalmente. Todo, todo. Se tocó todo….el Estado debería armar otras instancias, es insuficiente y desde la escuela no se puede gestionar".

-"Por ejemplo el supermercado nos permitió implicar a los pibes. Porque los pibes están en el lugar que nunca cumplen, nunca llevan a la escuela lo que se les pide, siempre están en el lugar de carencia. Cuando se planteó esto del supermercado podía traer una etiqueta de algo, o sea, algo en la casa siempre había para traer, entonces esto generó que ellos participaran del proyecto de manera activa, no que el docente provea y ellos reciban, que era cortar un poco con esa historia también".

-"Por una nena que tenemos internada dimos parte al Servicio local, para que trabajara con nosotros y en un momento nos plantea como estrategia una terapia familiar, cuando el objeto era otro (…) la chica que estaba internada en una institución psiquiátrica privada y la madre no podía sostener la internación, le tenían que dar el alta, en contra de la voluntad de la psiquiatra(…) Si la mamá no podía sostener la internación porque tenía otra beba chiquita entonces no podemos plantear una terapia familiar."

-"Este año estuvimos trabajando mucho con un alumno de nueve años que está en segundo y todavía no está alfabetizado. Se incorporó en abril de este año y no quería estar acá, era violento con sus compañeros, ya la maestra dijo el primer día que ese chico tiene que estar institucionalizado, gritando, discutiendo con la madre que decía que lo iba a traer acá sí o sí. Tanto el padre como la madre fueron chicos institucionalizados, la madre tuvo muchos conflictos con los docentes y las autoridades históricamente (…).Todo lo planificamos en equipo (…) Una de las cosas que más me ha dado la facultad es la escucha a la hora de entrevistar. A partir de la supervisión también decidimos armar algo creativo que permita alojar al niño en la escuela, con las maestras y sus compañeros. Así armamos un taller de gastronomía (a eso se dedica su padre), una vez por semana, con recetarios, roles, etc., con un fundamento pedagógico."

Frente a estas realidades las intervenciones tuvieron que complejizarse. En escuelas de extrema vulnerabilidad y pobreza muchas veces el psicólogo puede quedar paralizado ante las demandas requeridas. Resulta entonces necesario construir con otros herramientas específicas y diversas a las utilizadas hasta el momento, proponiendo proyectos donde lo pedagógico no quede relegado.

Conclusiones

El análisis realizado permite pensar el giro que se ha producido durante la última década en la práctica de los psicólogos que se desempeñan en el contexto escolar. Las comunicaciones que pautan el trabajo de los equipos no sólo trasmiten una concepción de época y de constitución subjetiva sino que remiten a un modo de pensar el lugar de los escenarios públicos (escuelas, hospitales, centros de salud, cárceles) (Compagnucci, E., 2011).

En el relato de los entrevistados aparecen recurrentemente procesos de intervención dirigidos hacia situaciones en las que lo pedagógico queda en suspenso, ocupando un lugar central las tramas complejas. En este sentido se viene registrando una caída de los dispositivos tradicionales para tomar mayor relevancia el abordaje comunitario y la perspectiva transdisciplinaria.

Al respecto la normativa vigente alienta las intervenciones desde la co-responsabilidad, a través de una red vincular e institucional a fin de generar estrategias de resolución a situaciones que amenazan. Pero para poder lograr ésto resulta necesario fortalecer las diferentes instituciones intervinientes así como a los actores que trabajan en las mismas. Si se pretende trabajar en red hay que andamiar las estructuras, evitando el desfasaje que aparece entre las normativas vigentes y la práctica profesional que atiende a esta nueva realidad que se presenta.

En lo que respecta a los profesionales psicólogos que trabajan en las escuelas, se torna imprescindible promover la práctica reflexiva desde los espacios de formación y supervisión a fin de lograr una genuina implicación en el trabajo en equipo que les permita planificar y coaccionar con otros agentes, intentando plasmar su trabajo en proyectos viables y sostenidos en el tiempo.

Bibliografia

Coll, C. (1988) Conocimiento psicológico y práctica educativa. Barcelona, Barcanova.

Compagnucci, E., P. Tarodo, Denegri, A., Iglesias, I. (2011) "Conocimiento profesional del psicólogo en situaciones de alta complejidad". III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología. UBA.

Compagnucci, E., Denegri, A., Fabbi, V. (2009): "La inserción del psicólogo en el campo educativo: intervención y prácticas en contexto". II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Publicación en CD.

Erausquin C., Btesh E., Bur R., Cameán S., Sulle A., 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 Psicología. Ficha CEP.

Erausquin, C., G. Lerman, Casal, V. (2008) La Práctica de Investigación como dispositivo pedagógico de articulación: Universidad, Investigación y Formación profesional, Bs.As., Expouba 2008

de la Vega, E. (2009) La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar. Bs. As., Noveduc

Dubet, F. (2003) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" Buenos Aires, Centro Estudiantes Psicología. UBA.

Giberti, E. (C) (2005) Vulnerabilidad, desavalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares. Bs. As., Noveduc.

Kriger, M. (2010) "Pensando el origen de la violencia en la escuela. Entre la emancipación y la domesticación". Parte 1 y 2. Conflictividad social, escolaridad y nuevas violencias: Itinerarios, estrategias y reflexiones, CAICYT CONICET (2010), Argentina

Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona. Grao

Sagastizabal, M. (2006) Aprender y enseñar en contextos complejos Multiculturalidad, diversidad y fragmentación. Bs. As., Novedades educativas.

Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Buenos Aires, Paidós.

Zerbino, M. (2008) Intervenciones en situaciones de alta complejidad. En El Portal Por la inclusión. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. OEI. Mercosur. Foro. Bs.As.

APROXIMACIONES EN TORNO AL ABANDONO UNIVERSITARIO EN ESTUDIANTES INGRESANTES DE LA CARRERA DE INGENIERIA

Di Meglio, Mariela Silvina - Aguirre, Cintia Maricel

Facultad de Psicologia de la universidad Nacional de La Plata

Resumen

El presente trabajo forma parte de la investigación Abandono universitario- estrategias de Inclusión. (*)

Esta investigación analiza el abandono universitario en carreras representativas de las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad Nacional de La Plata según clasificación de la Secretaría de Políticas Universitarias.

El objetivo de esta investigación será transferir los conocimientos que nos brinde la misma, proponiendo estrategias integrales de prevención para la más adecuada inserción de los alumnos que ingresan y la re-orientación educativa ocupacional de aquellos que abandonan, a los efectos de que puedan implementar otros proyectos. Se ha seleccionado una muestra conformada por cinco facultades Ingeniería, Física, Veterinaria, Abogacía y Psicología.

En esta presentación se describirán las actividades realizadas en la Facultad de Ingeniería durante el primer año de esta investigación.
La metodología que utilizamos es la de "convergencia múltiple". También se realiza un seguimiento de los alumnos

Resultados:
A partir de la recolección de datos de los alumnos ingresantes se armaron grupos (lugar de origen, nivel de estudios y trabajo de los padres). Se indagaron condiciones y posibilidades de permanencia, modalidades de ingreso y estrategias de la facultad para la inclusión de los ingresantes.

Palabras Clave
Abandono seguimiento orientación

Abstract

APPROACHES TO COLLEGE DROPOUT IN ENGINEERING INCOMING STUDENTS.

The present work is part of the investigation "College Dropout-Approaches for the inclusion". (*)

This investigation analyzes the College Dropout in representative careers of different knowledge areas of La Plata's National University according to University Policy Secretary classification.

The objective of this investigation will be transferring the knowledge that it's given us, proposing integral prevention strategies for the suited insertion of incoming students and the educational vocational re-guidance of those who desert, for them to be able to implement other projects.

A sample conformed by five universities has been chosen: engineering, physics, veterinary, law and psychology.

Activities made at the engineering faculty, during the first year of this investigation, will be described in this presentation.

The methodology we used is multiple convergences. We also monitored the students.

Results:
Since the gathering of the students' information, groups have been conformed (place of origin, parents' studies level and occupation). Permanence conditions and possibilities, entrance modalities and faculty inclusion strategies for entrants were investigated.

Key Words
Dropout monitored guidance

PROFESIÓN DOCENTE Y TRAZA DIDÁCTICA

Diamant ,Ana - Cazas Fernando, Jose

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

El presente trabajo indaga sobre los saberes puestos en acción al momento de enseñar. Tomando el caso de los primeros docentes de la carrera de Psicología, egresados de la propia carrera y que no habían recibido formación docente. Estos primeros docentes psicólogos, enfrentaron la tarea de enseñar su disciplina recurriendo a un saber sobre la enseñanza que no habían obtenido pasando por una institución formadora de docentes.

Palabras Clave
Didáctica traza enseñanza

Abstract

TEACHING PROFESSION AND DIDACTIC TRACE

This study investigates the knowledge put into action when teaching. Taking the case of the first teachers of the Psychology course, graduates of one's career and untrained teachers. These early educational psychologists, faced the task of teaching their discipline by resorting to knowledge about teaching that had not obtained through a teacher training institution

Key Words
Didactic trace teaching

Los saberes para el ejercicio de la docencia

Existen actualmente varios trabajos de investigación que indagan sobre la formación docente. En especial, en la última década en Argentina, ha crecido la preocupación por conocer más sobre los procesos de formación de docentes.

Algunos autores (Diker & Terigi, 1997; Davini, 1995) coinciden en reconocer que los saberes que permiten a un docente ejercer su profesión con cierto grado de eficacia, no provienen de una única fuente. En un principio, la atención estuvo puesta en el currículum oficial de la formación docente. Se indagó sobre el conocimiento teórico que se enseñaba a los futuros docentes en las instancias de formación de grado. Se consideraba que esta instancia de formación era el principal origen de los conocimientos adquiridos por los docentes.

Sin embargo, ya a mediados de la década del ´90, surgieron nuevas ideas con relación a esta cuestión. Si bien los docentes recibían conocimientos teóricos en su formación de grado y que estaban explicitados en los respectivos planes de estudio, algunos autores creen que no es la única fuente de saberes de la que abrevan los docentes en formación.

La socialización laboral y la biografía escolar se presentan como dos instancias de formación por fuera del currículum oficial. (Alliaud & Antelo, 2011)

Cuando el docente novel ingresa a trabajar en una escuela, comienza a recibir un conjunto de saberes de sus compañeros de trabajo. El docente novel recurre a aquellos compañeros de trabajo con más años de trayectoria profesional para aprender cuestiones de la práctica "real" de la docencia.

Por otro lado, el docente llega a ejercer su profesión después de haber realizado un largo recorrido por el sistema educativo. Trae consigo un basto conocimiento sobre la escuela y sobre el ser docente que ha adquirido a lo largo de sus años de alumno.

Puede decirse que la formación docente está conformada por dos tipos de saberes. (Dicker & Terigi, 1995) Un conocimiento proposicional que refiere al bagaje teórico que adquiere en las etapas formales de su formación y que está conformado por el conjunto de teorías científicas provenientes, básicamente, de la Pedagogía y de la Psicología.

El otro tipo de saberes algunos autores lo identifican como un conocimiento tácito. Este conocimiento tácito es aquel que se adquiere, entre otras instancias, durante la socialización laboral y durante el recorrido por el sistema educativo en su condición de alumno. (Mc Ewan, 1998; Terigi, 2007)

En principio, puede decirse entonces que la formación docente se compone de estos dos tipos de saberes y que ambos son necesarios para el ejercicio de la profesión.

El problema de la formación docente en Psicología

El caso que nos ocupa es el de los primeros docentes de la carrera de psicología de la UBA, que eran egresados de la misma carrera.

En un primer momento, cuando se crea la carrera de Psicología, los docentes provienen de distintas áreas del conocimiento (Filosofía, Medicina, Psicoanálisis, etc). Por razones obvias, no había docentes que hubieran egresado de la propia carrera de Psicología de la UBA. A partir de 1963, en que comienzan a surgir los primeros egresados, varios de estos se inician en la docencia formando parte de las cátedras de la carrera. Primero como ayudantes segundos y como ayudantes primeros de trabajos prácticos, y luego de la situación que se genera en 1968, muchos de ellos acceden a cargos de mayor jerarquía dentro de las catedras. Así ocupan jefaturas de trabajos prácticos, cargos de profesores adjuntos e incluso de titulares. (Diamant, 2010)

Con el correr de los años, particularmente a partir de la creación de la Facultad de Psicología en 1985, muchos de estos egresados llegaron a ser mayoría entre los Profesores Titulares de cátedra e incluso llegando a ocupar lugares en la conducción de la Facultad.

Estas primeras cohortes de egresados de la carrera de Psicología, accedieron al ejercicio de la docencia sin haber recibido ninguna formación docente formal. En la mayoría de los casos, estos flamantes Licenciado en Psicología poseían una fuerte formación en su disciplina pero no tenían formación docente específica. El siguiente testimonio da cuenta del lugar que ocupaba la docencia:

"(…) tengo un título secundario de maestra normal, nacional, en realidad nunca pensé, y sigo pensando –a esta altura todavía de mi vida- que la docencia era para mí un objetivo. Y acá estoy, como docente universitaria. Por eso me cuesta, digamos, como ubicarme en el tema desde mi experiencia personal." [i]

La docencia no aparecía en el horizonte profesional de esos primeros psicólogos. Este estaba dominado por la clínica como puede verse en este testimonio:

"(…) como siempre todos los psicólogos estuvieron obnubilados por la clínica y fascinados por el Psicoanálisis desde la perspectiva de la clínica y tenían el diván en la mente, en la cabeza .Y el objetivo era el consultorio privado. Esto lo pensé siempre, (..) para mí esto me revelaba, un alto sometimiento a una moda, que a mí obviamente me impactaba y me interesaba intelectualmente (...)".[ii]

Otro dato interesante es que la posibilidad de cursar el Profesorado en Psicología estaba disponible en los planes de estudio vigentes desde 1957, sin embargo, los que optaban por cursar el profesorado además de la licenciatura eran un número poco significativo.[iii]

La formación docente no figuraba entre las preocupaciones de aquellos egresados. La preocupación pasaba por lograr un fuerte dominio de la disciplina y ello bastaba para enfrentar cualquier desafío. Estos egresados llegaron a ejercer la docencia varios años y en muchos casos lo hicieron por más de 20.

Hoy puede afirmarse que no alcanza saber una disciplina para ejercer la docencia. Que el ejercicio de la docencia requiere de conocimientos específicos que son distintos al del saber disciplinar.

Si el ejercicio profesional docente requiere de saberes específicos y este grupo de egresados no los había recibido por vía de la enseñanza formal ¿Cuál es el origen de los saberes adquiridos por estos docentes que eran Psicólogos? ¿Cómo aprendieron a ser docentes? ¿Cómo hicieron para conducir sus primeras clases?

Conocimiento tácito y ejercicio docente

Si se acepta la idea de que existe, al menos, dos fuentes de los saberes profesionales docentes como ya se explicitó, quizás la respuesta a los interrogantes planteados esté en el conocimiento tácito.

Estos saberes que se denominan conocimiento tácito (Diker & Terigi, 1995) tiene la particularidad de no ser un conocimiento teórico de tipo proposicional como el desarrollado en las instancias formales de formación. No son teorías científicas de las cuales el docente debe deducir cuales son las mejores estrategias para conducir con acierto sus clases. Este conocimiento tácito es de acceso inmediato y le permite al docente tomar decisiones rápidamente. Durante una clase, un docente no puede detenerse para deducir cual es la mejor de las opciones para resolver una situación que se le plantea. Este conocimiento es un saber para la acción. Un saber que ofrece esquemas de acción de rápida aplicación. Para algunos autores estos esquemas de acción se obtienen a lo largo del recorrido del docente en su rol de alumno.

Observar a sus propios docentes viendo como estos resuelven situaciones durante las clases, permite adquirir un conjunto de saberes sobre el oficio docente en acción. Los testimonios recogidos, como los que aparecen a continuación, dan cuenta de ello:

"(…) yo tomaba de los buenos docentes cosas como para… aprovecharlas y de los malos docentes para no hacerlas si había un docente y a mí no me gustaba yo digo: bueno, esto no lo tengo que hacer."[iv]

"Un (docente), que fue ayudante mío en Introducción a la Antropología me marcó mucho. Hasta hoy mantengo un recuerdo de algo trabajado en un práctico (…). Y con Bleger era imposible olvidarlo, primero porque lo tuve en dos materias, una de inicio, otra ya de avanzada, pero era y fue un modelo para mí en la docencia, porque era un orador privilegiadísimo, entonces eso a mí me marcó. Yo me di cuenta cuando mi primer clase… la primera clase teórica que di (…)"[v]

Los docentes reconocen habitualmente la influencia de sus propios docentes a la hora de ellos ponerse frente a una clase. Estos docentes, que en trabajos anteriores (Diamant, Feld, Duhalde, Cazas, 2011) hemos denominado maestros, dejan su marca, su huella en estos alumnos que luego serán docentes. A esta huella la denominamos traza didáctica.

Puede pensarse que el origen de los conocimientos tácitos de estos primeros docentes Psicólogos está vinculado a la traza didáctica. (Diamant & Molinari, 2011) Es decir a la huella que en ellos habían dejado sus propios docentes de la carrera de Psicología. Al momento de enfrentar el desafío del ejercicio de la docencia, estos recurrieron a ese bagaje de conocimientos tácitos que le proveyeron de esquemas de acción aplicables a sus situaciones de enseñanza.

El habitus en el ejercicio profesional docente

Algunos autores sostienen que este conocimiento tácito que forma parte de la formación docente no solo se forma durante la formación profesional sino que su origen es mucho más amplio.

Según esta postura, deben considerarse los aportes de la biografía escolar desde los inicios en el sistema educativo y no solo lo que respecta al momento de la formación profesional específica. (Perrenoud & otros, 2008) También deben considerarse las concepciones previas a la formación específica, con relación a que es enseñar y a como se aprende. Y también debe tenerse en cuenta el contexto sociohistórico considerando cuales son las ideas dominantes sobre enseñar y aprender en la escuela. (Bruner, 1997)

En un trabajo anterior (Cazas, 2011) ya se explicitó está idea para el caso de los graduados en psicología. En esa oportunidad se planteó la necesidad de pensar en términos de una matriz de identificaciones que habilitaba al docente denominado maestro a imprimir su traza. También se plantearon algunas características de la conformación de esa matriz de identificaciones tomando el concepto de representaciones sociales.

"Existen numerosos trabajos sobre la influencia de las

representaciones sociales en la formación docente. Se entiende por representación social a un conjunto de modelos y esquemas de acción que circulan en una determinada sociedad en un determinado momento histórico. Existen representaciones sociales relacionadas a como se enseña y como se aprende. Como consecuencia estas fijan también un modelo de lo que es ser un buen docente o un maestro para determinado momento histórico en determinada sociedad. (Perrenoud, Ph. y otros; 2008)

Se puede pensar en un entramado en donde las representaciones sociales, la biografía escolar y los procesos identificatorios (primario y secundarios) del sujeto construyen una matriz identificatoria en la cual será recibido el elegido como maestro. (Chapato, M. y otros; 2008)

Es decir, el vínculo maestro-traza didáctica-alumnno es un complejo proceso de interacción que se produce cuando se dan determinadas condiciones. Es un proceso en el cual se tiene un docente que busca el lugar de maestro y un alumno que busca a un docente que encarne su ideal de maestro. Ese ideal de maestro es una construcción producto de la interacción de las representaciones sociales y la subjetividad del alumno. Esto implica que puede rastrearse en el contexto social y cultural de un tiempo y un lugar detreminados el origen de los rasgos que determinan porque un enseñante es elegido maestro por un grupo de estudiantes. (Chapato, M. y otros; 2008)" (Cazas, 2011)

Es decir que la conformación de un habitus (Perrenoud & otros, 2008) de la profesión docente no reconoce como única fuente el conocimiento proposicional proporcionado por el trayecto de formación formal, sino que se forma a partir de múltiples fuentes.

Si se acepta esta idea, los primeros psicólogos docentes de la carrera, no accedieron al conocimiento proposicional, es decir, no recibieron un conocimiento racional y científico sobre como enseñar pero si pudieron haber recibido conocimientos de otras fuentes con las que conformaron el habitus.

En el siguiente testimonio puede verse como el paso por la universidad era fuente de saberes para el ejercicio de la docencia:

"(…) la gran mayoría, yo todo lo que tengo de docencia en la práctica lo aprendí ahí en la facultad, yo no tenía la menor idea de la docencia." [vi]

Una matriz para el habitus

Si, como ya se dijo, existe una matriz de identificaciones conformada por la propia subjetividad del sujeto y las representaciones sociales del contexto sociohistórico al que aquel pertenece, podría pensarse en que esta matriz también funciona como matriz del habitus de la profesión docente.

Esta matriz conjuga tanto los aspectos de la historia personal del sujeto que constituyen su subjetividad como los diferentes componentes que conforman el contexto sociohistórico en el que se mueve.

Esta matriz recibe en su seno los aportes de la traza didáctica de los maestros, de la socialización laboral y de la formación docente formal. Todos estos aportes serán resignificados desde la matriz que funciona como un lecho de significatividad. Muchos de estos saberes anclaran en el habitus habilitados por la matriz y otros serán descartados por no resultar significativos.

Si se acepta esta idea, los primeros docentes psicólogos de la carrera de Psicología pudieron ejercer la profesión docente en virtud de sus conocimientos tácitos y de la conformación de un habitus docente que no contó con el aporte de las teorías científicas sobre enseñar y aprender en la escuela. Esto implica una limitación para el análisis de las prácticas de la enseñanza y por ende para un mejor ejercicio profesional pero no impidió que pudieran contar con un bagaje de esquemas de acción provistos por sus conocimientos tácitos.

Los interrogantes planteados al principio, quedan provisoriamente resueltos si se acepta está hipótesis de trabajo.

Notas:

[i] Egresada de la carrera de Psicología y ex profesora titular de la carrera. Entrevista realizada en Diciembre de 2011, en Buenos Aires por Fernando Cazas y Juan Pablo Urrutia.

[ii] Egresado de la carrera de Psicología y ex docente de la carrera. Entrevista realizada en Octubre de 2010, en Buenos Aires por Nora Salles.

[iii] Fuente http://www.uba.ar/institucional/censos/series/cuadro9.htm

[iv] Egresado de la carrera de Psicología y ex profesor titular de la carrera. Entrevista realizada en Abril de 2011, en Buenos Aires por Fernando Cazas y Jorge Feld

[v] Egresada de la carrera de Psicología y ex profesora titular de la carrera. Entrevista realizada en Diciembre de 2011, en Buenos Aires por Fernando Cazas y Juan Pablo Urrutia.

[vi] Egresado de la carrera de Psicología y ex profesor titular de la carrera. Entrevista realizada en Abril de 2011, en Buenos Aires por Fernando Cazas y Jorge Feld

Bibliografía

Alliaud, A. & Antelo, E. (2011) Los gajes del oficio Ed. Aique Buenos Aires Cap. 3 y 4.

Bruner, J. (1997) La educación, puerta de la cultura Ed. Visor Madrid. Cap. 2

Cazas, F. (2011) Identidad docente y traza didáctica Presentado en las XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Organizadas por la Facultad de Psicología-UBA. 2011

Chapato, M.; Errobidart, A. (Comp.) (2008) Hacerse docente: las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales Miño y Dávila Buenos Aires

Davini, M.C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía Paidos Buenos Aires

Diamant, A.; Feld, J; Duhalde, M; Cazas, F. (2011) La conformación de la identidad docente de los primeros graduados de la carrera de Psicología de la UBA. Anuario de Investigaciones 2011 de la Facultad de Psicología UBA.

Diamant, A., Molinari, A. (2011). La tarea e enseñar. Desentramando sentidos aprendidos. Prepararse para enseñar psicología. VI Jornadas sobre Formación del Profesorado "Currículum, investigación y prácticas en contexto/s" Facultad de Humanidades, Universidad de Mar del Plata.

Diamant, A. (2010) Testimonios de enseñar y aprender: ser psicólogo en la UBA de los 60 Ed. Teseo Buenos Aires.
Diker, G. & Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Ed
Paidós. Buenos Aires. Cap. 3.
Mc Ewan, H. (1998) Las narrativas en el estudio de la docencia en La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Ed. Amorrortu. Madrid.
Perrenoud, Ph. Y Otros (2008) La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Fondo de cultura económica. México.
Terigi, F. (2007) Exploración de una idea. En torno a los saberes de lo escolar. En Las formas de lo escolar. Del Estante editorial. Buenos Aires.

SIMBOLIZACIÓN EN LA ADOLESCENCIA

Dieguez, Analia

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

Resumen

El presente trabajo se desprende de la experiencia de voluntariado universitario realizado por docentes-investigadores de la Cátedra de Psicopedagogía clínica de la carrera de Psicología (UBA), en la escuela media Comercial N°5 "Gral. José de San Martín".

El trabajo clínico e investigativo llevado a cabo por la Cátedra ha permitido la aproximación a las principales causas de deserción, abandono y repitencia escolar por parte de los jóvenes que transitan la escuela media, ligadas a dificultades comprensivas, restricciones para la expresión autónoma del pensamiento propio y escasos recursos para la actividad reflexiva e imaginativa.

Nuestro objetivo fue promover e incentivar estos procesos en adolescentes que concurrirían a talleres de cine en el ámbito escolar, coordinados por alumnos de la carrera de Psicología cursantes de la materia y organizados por dos docentes investigadores.

El propósito de la intervención fue incluir tareas que propiciaran la reflexión, la imaginación y el despliegue del pensamiento autónomo a partir de la proyección de películas con debate posterior, la escritura de guiones y la creación de material fílmico y fotográfico, en diversas propuestas a lo largo de dos años de trabajo.

Palabras Clave
adolescencia simbolización creatividad imaginación

Abstract

ADOLESCENCE AND SYMBOLIZATION. CREATIVNESS AND IMAGINATION

The following paper belongs to the experience of university voluntary-work done by teachers– investigators of the Clinical Psycho-pedagogy Department of the University of Buenos Aires in a secondary school "Comercial nº 5 Gral. José de San Martin".

The clinical and investigative work realized by the cathedra has permitted the approximation to first causes of scholar desertion and the necessities to repeat grades of the adolescents of public secondary schools. These causes are bound to comprehension difficulties, restrictions on the self-sufficiency expressions of their own thought and few resources to the reflexive and imaginative thought.

Our intention was promote and incentive these process on the adolescents through cinemas workshops, in the own school, coordinated by students of the cathedra and organized by two teachers- investigators.

The purpose of intervention was to include works to uphold the reflexive, imaginative and self-sufficiency thought with films projections with later discussion, writing script, and the creation of their own film and photograph material in different proposals during two years.

Key Words
adolescence symbolization creativeness imagination

El equipo que conforma la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos aires, dirigido por la Dra. Silvia Schlemenson, trabaja desde hace veinte años, a través de sucesivos subsidios de UBACyT, para realizar aportes clínicos y conceptuales sobre los déficits de simbolización que se expresan en problemas de aprendizaje escolar, en niños y jóvenes derivados al Programa de Asistencia Psicopedagógica por las escuelas de los barrios concomitantes a la facultad a través de múltiples convenios institucionales.

El programa está compuesto por terapeutas y docentes que a través del tiempo han ido constituyendo diversos proyectos de investigación centrados en las implicancias histórico libidinales de las restricciones en la simbolización, así como también en las trasformaciones simbólicas que se establecen a lo largo del tratamiento.

Inicialmente se desarrollaron investigaciones enfocadas en la oferta simbólica primaria necesaria para los procesos inaugurales de simbolización que posibilitaron -en convenio con UNICEF Argentina- elaborar estrategias de intervención en niños pequeños con dificultades de simbolización expuestos a condiciones sociales críticas. Sus resultados permitieron proseguir en el diseño de diversos programas de transferencia vigentes en la actualidad en el marco de dicho convenio.

El análisis, posteriormente, se centró en los principales factores psíquicos ligados a las patologías de simbolización que se expresan en dificultades de aprendizaje escolar. Su desarrollo permitió elaborar los principales ejes de la producción simbólica articulando la producción figural, la discursiva y la lecto-escrita con las modalidades de actividad representativa específica, desarrollados en tesis doctorales de los investigadores principales del programa. Sus resultados conceptuales permitieron formular un proyecto vigente dirigido a profundizar las estrategias clínicas de abordaje de restricciones psíquicas ligadas a problemas de simbolización.

La experiencia en el estudio de los distintos avatares de los procesos de simbolización (Investigaciones subsidiadas por UBACyT desde 1988 hasta el presente) permitió formular interrogantes centrados en la necesidad de abordar conceptualmente los cambios en los procesos de simbolización en los jóvenes ligados a los procesos socio-culturales producidos por el impacto de la realidad tele-tecno-mediática, en la convicción de que no se trata de modificaciones superficiales o de simples herramientas técnicas sino de complejas transformaciones en las formas de elaboración simbólica tanto singulares como sociales.

En la actualidad, el análisis se centra en las modificaciones de las formas de elaboración de sentido y de construcción de conocimiento que producen los púberes y adolescentes en el tratamiento psicopedagógico grupal y a través del uso de las nuevas tecnologías. La conformación de talleres que trasciendan el ámbito clínico – aunque con un anclaje teórico producto de la experiencia lograda en el mismo-, permite en principio el trabajo sobre la consolidación en los vínculos de la Facultad de Psicología con las Escuelas Medias de la zona. En el presente proyecto, el trabajo se realizó en conjunto con la Escuela de Comercio Nº5 "José de San Martín" la cual, en la actualidad, deriva a adolescentes con problemas de aprendizaje. Ahora bien, el proyecto de creación de talleres posibilitó fundamentalmente la construcción de un entramado institucional favorable para el recorrido del adolescente por el colegio secundario, potenciando espacios de trabajo sobre modalidades de producción de sentido difícilmente presentes en la escuela (en el trabajo de la imagen y de aspectos narrativos ligados a la misma), y el ingreso al ámbito Universitario, generando mediaciones que tiendan al acortamiento de la brecha existente entre ambas instituciones.

La realidad social actual en nuestro país brinda cifras alarmantes en cuanto a las estadísticas de deserción escolar que marcan la interrupción temprana de trayectorias educativas que siquiera alcanzan los límites de escolaridad obligatoria establecidos por la Ley Federal de Educación. Sólo en la ciudad de Buenos Aires, entre 2000 y 2006 se registró un incremento del 130% en la cantidad de alumnos que abandonan la escuela media, según datos de la Dirección de Informática y Planeamiento Educativo Bonaerense. (Fuente citada en el diario Clarín, sección Sociedad, del martes 30 de octubre de 2007). Datos actuales aportados por el relevamiento anual de la Dirección Nacional de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), publicado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2008 en el "Documento preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en la Argentina" , resaltan que esta situación ha tendido a agravarse en los últimos años: solamente el 50% de los alumnos completan el periodo de escolaridad obligatoria en el tiempo previsto, como consecuencia de la repitencia, la sobreedad consecuente y los abandonos temporarios.

De esta manera, una historia de sucesivos fracasos escolares coloca a los niños y adolescentes en una situación de riesgo social que aumenta al llegar los años de educación secundaria.
Los barrios aledaños a la facultad de Psicología (Balvanera, Boedo, Barracas, San Cristóbal, entre otros) tienen una gran población con características de necesidades básicas insatisfechas y un alto grado de deserción educativa entre los sujetos en edad escolar.

Desde el año 1986 funciona en la Facultad de Psicología (UBA) el Servicio de Asistencia Psicopedagógica que depende de la cátedra de Psicopedagogía Clínica en el ámbito de extensión universitaria. Allí son atendidos de forma gratuita estos niños y jóvenes que consultan por sus problemas de aprendizaje y son derivados por los equipos de orientación escolar de escuelas cercanas a la zona de la facultad. A partir de este espacio clínico se han desplegado los principales interrogantes que han dado lugar a investigaciones financiadas por UBACyT desde 1988 hasta la actualidad. Las mismas han posibilitado un mayor conocimiento teórico acerca de los factores psíquicos y subjetivos involucrados en los problemas de aprendizaje, a la vez que han permitido el diseño de estrategias clínicas específicas focalizadas en los procesos de simbolización.

Las investigaciones vigentes, focalizan sus ejes de indagación en las restricciones simbólicas de los adolescentes, las cuales guardan sus características específicas y se diferencian de las de los niños más pequeños.

La adolescencia es un período de la vida en que la imaginación y la creatividad juegan un papel central. La aproximación a los objetos sociales y escolares requiere posicionamientos de cierta autonomía que enriquezcan subjetivamente los contenidos y saberes transmitidos. En esta etapa, la adquisición de conocimientos estará ligada a la posibilidad de pensar críticamente, cuestionar, opinar. Para esto son necesarios procesos reflexivos e imaginativos que incorporen mayor espacio a la incertidumbre, lo disruptivo y la creación de sentido singular. Estos procesos se encuentran comprometidos en los adolescentes con problemas de aprendizaje y de simbolización.
En estos prima un modo acomodativo e insuficiente de posicionamiento frente a la experiencia escolar, que no posibilita la emergencia de opiniones, pensamientos, ideas, por una suerte de desinvestimiento y falta de confianza en los propios recursos psíquicos.
Por otra parte, se evidencia en la actualidad la prevalencia de lo visual como elemento de comunicación y producción de sentido. Muchas veces la brecha existente entre la los adultos y los jóvenes en relación a estas nuevas modalidades de intercambio y subjetivación, constituye una especie de frontera infranqueable para la comprensión de los adolescentes, generando estigmatizaciones y movimientos obturadores respecto de estas nuevas formas de producción de sentido.

Se vuelve necesario, entonces, la construcción de espacios y actividades que potencien y habiliten el pensamiento creativo y autónomo, favoreciendo la reinserción y/o retención de los adolescentes en las instituciones educativas, a partir del trabajo con novedosas modalidades de simbolización, y en la articulación entre estos procesos y las instituciones escolares.

Características de la población adolescente

La Escuela de Comercio N°5 "José de San Martin" cumple por estos días 70 años. Tiene una población de 620 alumnos de los cuales 380 son mujeres y 240 varones. Hay un 20 % de la población extranjera repartida entre paraguayos, bolivianos y peruanos.

Se trata de familias compuestas en su mayoría por Madre e hijos o Madre, padrastro e hijos. Mayormente sub ocupados o con subsidios del estado. Muchas de estas familias han solicitado este año la beca del Gobierno de la Ciudad de $500 anuales. Las condiciones ambientales son graves: en su mayoría, las familias habitan en un cuarto de hotel, hacinados y bajo condiciones de intensa insalubridad.

La población que asiste a la escuela es de clase baja con un nivel de instrucción en los padres mayoritariamente primario cuya situación laboral es inestable y precaria. Los barrios que asisten son San Telmo, Almagro Barracas, (Bajo) Flores, Soldati, Lugano, Villas 21 y 1 11 14.

Las necesidades de la población con la que trabaja la Escuela de Comercio N°5 son innumerables: los alumnos suelen dormirse en clase debido al ayuno por falta de recursos económicos familiares. Además de las necesidades económicas y medioambientales, dentro de la población con la que se trabaja existen situaciones de violencia familiar y abuso, casos en los que la escuela interviene junto a las Defensorías.

Solo el 60 % de los que comienzan la escuela media egresan. El desgranamiento se debe tanto a deserciones del espacio educativo y pedido de pases a provincia ya que ante el cambio de trabajos o aumentos en los alquileres deciden trasladarse, debiendo cambiar de escuela a sus hijos.

En primer y segundo año aparece una repitencia del 40 % de los alumnos. En 2009 comenzaron el ciclo lectivo 229 estudiantes en primer año y terminaron 60 en quinto.
La dirección de la escuela trabaja por la inclusión y el sostenimiento en el ámbito escolar: aceptan repitentes y tienen regímenes especiales de asistencia para adolescentes embarazadas con el fin de que puedan cumplimentar sus estudios secundarios.
Este proyecto de voluntariado estuvo destinado a alumnos adolescentes entre 13 y 18 años que concurrieron a los talleres pero que no tenían excluyentemente conflictivas en relación a sus modalidades de simbolización.

Esta población se caracteriza por presentar índices de Necesidades Básicas Insatisfechas tales como escasos recursos económicos, inestabilidad laboral y desempleo, importantes índices de hacinamiento habitacional, gran porcentaje de migrantes de países limítrofes con precaria inserción social, entre otros factores que posibilitan pensar en su gran vulnerabilidad social y cultural.

Los adolescentes que cursan la escolaridad media constituyen una población de alto riesgo en relación a las posibilidades de una inscripción social y cultural satisfactoria, lo cual constituye muchas veces el punto de partida para la marginación y la exclusión social futuras.

Los Objetivos generales fueron:

-Promover el pensamiento creativo y autónomo en adolescentes que cursan la Escuela Media a través de la realización de talleres de visualización de material fílmico, creación de guiones y producción de cortometrajes.

-Construir, a través de la experiencia de los adolescentes en los talleres realizados espacios que propicien la reducción de distancias entre la Escuela Media y el ambiente Universitario.

Los objetivos específicos fueron:

- Propiciar procesos reflexivos frente a diversas situaciones sociales y conflictivas existentes.

- Promover la autonomía de opinión a partir del intercambio sobre situaciones fílmicas compartidas.

- Generar estrategias creativas mediante la elaboración de material en guiones escritos, fílmicos y fotográficos.

- Construir espacios de trabajo sobre modalidades de producción de sentido propias de los adolescentes contemporáneos.

-Elaborar espacios que propicien la reducción de distancias entre la Escuela Media y el ambiente Universitario.

Descripción de las actividades del taller

Las actividades y tareas propuestas por este proyecto se llevaron a cabo en la Escuela de Comercio Nº5 "José de San Martín", en el barrio de Balvanera. Se realizó un primer encuentro en el que se presentaron los integrantes del equipo de la cátedra de Psicopedagogía Clínica que colaborarían en la realización de las tareas, la supervisión y organización del trabajo: docentes, investigadores y alumnos voluntarios. En esta primera presentación entre el mencionado equipo de trabajo y docentes y coordinadores de la escuela, se explicitaron condiciones del encuadre (encuentros semanales de tres horas de duración, distribución de los chicos en grupos de diez participantes que serán coordinados por un estudiante universitario voluntario, explicación del tipo de tareas a realizar a lo largo del año, etc.).

En un segundo momento, tuvieron lugar encuentros durante los cuales se proyectaron películas con temáticas disparadoras en relación a potenciales situaciones sociales y singulares conflictivas. Posteriormente se solicitó a cada uno de los chicos alguna reflexión personal acerca de la misma, en un trabajo íntimo de escritura individual que posibilite conocer la modalidad singular de los procesos de simbolización de cada joven, ligadas a sus posibilidades de cuestionamiento, imaginación y opinión. Se proyectaron películas de estas características para promover posteriormente el intercambio oral de opiniones, reflexiones y posicionamientos en relación a las distintas temáticas compartidas a través del material fílmico. Se incentivó especialmente la participación individual de cada adolescente para propiciar el despliegue de sus recursos comprensivos y de sus posibilidades narrativas al opinar de manera creativa y autónoma en una situación de intercambio grupal.

En un tercer momento de producción, se propusieron actividades en donde se solicitó a cada grupo la escritura compartida de fragmentos narrativos breves que operaron a modo de guiones para el armado de material fílmico en cortometrajes producidos por los mismos chicos. El propósito de esta actividad es que se promueva el intercambio de guiones entre distintos grupos y que los mismos sean disparadores de producciones grupales creativas en material fílmico.

En una etapa posterior se solicitó la creación de material fotográfico, también a partir de guiones relatados por otros grupos de participantes. Las propuestas y actividades incluyeron la producción narrativa oral y escrita, así como la creación de material fílmico y fotográfico como formas de intervención sobre modalidades específicas de producción simbólica de los adolescentes, que permiten cierta aproximación a los modos de organización del pensamiento y los recursos simbólicos de cada chico, pero también posibilitan formas de ingreso e intervención que propicien transformaciones en los procesos reflexivos.

Finalmente se propuso un espacio a un intercambio acerca de los aspectos creativos y novedosos desplegados a lo largo del proceso de trabajo. Se proyectaron los cortometrajes producidos durante el taller con el fin de generar un espacio de discusión a partir de los mismos.

Para terminar, consideramos que las ofertas sociales pueden posibilitar la puesta en marcha de procesos de tramitación de la conflictiva psíquica a través de los procesos creativos que redundan en productos simbólicos de alto impacto para la propia subjetividad adolescente. El producto alcanzado (los cortos cinematográficos) generaron en los jóvenes la posibilidad de identificarse y construirse como un sujeto en posición de autoría.

Bibliografia

Álvarez, Patricia (2010) Los trabajos psíquicos del discurso Buenos Aires Editorial Teseo

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

Castoriadis, Cornelius. (1993). Lógica, imaginación, reflexión. El inconciente y la ciencia (pp.21-50). Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Green, André. (1993b). El adolescente en el adulto. Revista Psicoanálisis APdeBA(pp.39-68). Vol.15, nº1. Buenos Aires.

Green, André. (1993). La doble frontera. En La nueva clínica psicoanalítica y la teoría de Freud: aspectos fundamentales de la locura privada (pp. 103-125). Buenos Aires. Amorrortu editores.

Green, André. (1995a). El trabajo de lo negativo. Buenos Aires. Amorrortu.

Green, André (2010) El pensamiento clínico Buenos Aires Amorrortu

Hornstein, L. (2000). Narcisismo. Autoestima, identidad, alteridad. Buenos Aires. Paidós.

Hornstein, L (2003) Intersubjetividad y clínica. Buenos Aires. Paidós

Kristeva, Julia (2000) Sentido y sinsentido de la revuelta Buenos Aires Eudeba

Kristeva, Julia (2001) La revuelta íntima. Buenos Aires .Eudeba

Roussillon, Rene (2007) La función límite de la psique y la representancia. En Organizaciones fronterizas. Fronteras del psicoanálisis. Buenos Aires. Lugar editorial.

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

Diéguez Analía (2008) "La construcción de la identidad en púberes y adolescentes a través de las tics" (Memorias de las XV Jornadas de investigación. Cuarto Encuentro de investigadores en psicología del Mercosur: Problemáticas actuales. Aportes de la investigación en psicología UBA ISSN 1667-6750.

Diéguez, A. y Grunin, J. (2009). El discurso parental en la clínica psicopedagógica con púberes y adolescentes. En Memorias del Iº Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (pp. 32-33). Tomo I. Buenos Aires. Facultad de Psicología UBA.

Petit, M (2001) Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica

Richard, F (2011) L'actuel malaise dans la culture. Condé-sur-Noireau, Éditions de l'Olivier.

Rodulfo, R (2004) El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional. Buenos Aires. Eudeba

Rodulfo, R (2009) Trabajos de la lectura, lecturas de la violencia. Lo creativo-lo destructivo en el pensamiento de Winnicott. Buenos Aires. Paidós

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 Paidós

Schlemenson, S (2004) Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires, Paidós

Sibilia, P. (2008). La intimidad como espectáculo. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica

Winnicott, D. (1979). Realidad y juego. España. Editorial Gedisa.

Winnicott, D. (1981). El proceso de maduración en el niño. Barcelona. Laia

SENTIDOS SUBJETIVOS DE GRADUANDOS EM ENGENHARIA DA PRODUÇÃO ACERCA DO APRENDER

Duarte, Pedro

UNAR - Universidade de Araras

Resumen

O ensino superior tem sido apontado como estratégia de inclusão social, sendo assim, alunos buscam nesse nível de ensino a formação técnica necessária a promover a ascensão profissional. Entretanto, o sujeito que aprende e a sua subjetividade não tem encontrado espaço nesse cenário. Segundo pesquisas (SCOZ, 2012; TACCA, 2006) a ênfase no sujeito conduz invariavelmente à questão da subjetividade, e esta, se relaciona com o aprender.

O presente trabalho apresenta os resultados parciais da pesquisa sobre os sentidos subjetivos que alunos da graduação em Engenharia sobre seu processo de aprendizagem. O objetivo é investigar como percebem seu processo de aprender ao longo de suas trajetórias de vida. O foco é buscar a condição humana do sujeito que aprende. Apoiada na perspectiva histórico-cultural e na premissa de González Rey (2002), realizou-se uma pesquisa qualitativa.

Dos participantes 87% afirmam que procuraram o curso como estratégia para ajudar financeiramente suas famílias, 8% tem aspirações profissionais e 5% buscam o conhecimento acadêmico. O perfil dos alunos da Engenharia pesquisados apontam ser a questão financeira sua maior motivação para o aprender, ficando as questões humanas e as culturais em um patamar inferior de importância.

Palabras Clave
Aprendizagem Profissão Subjetividade EnsinoSuperior

Abstract

SUBJECTIVE MEANINGS OF ENGINEERING STUDENTS IN LEARNING ABOUT THE PRODUCTION

Higher education has been touted as a strategy for social inclusion, so that students seek education level technical training necessary to promote the professional advancement. However, the subject learns that his subjectivity and has not found space in this scenario. According to research (SCOZ, 2012; Tacca, 2006) the emphasis on the subject invariably leads to the question of subjectivity, and the latter relates to learning.

This paper presents partial results of research on the subjective meanings that undergraduate students in engineering on their learning process. The aim is to investigate how they perceive the process of learning throughout their life trajectories. The focus is to seek the human condition of the subject learning.

Supported by historical-cultural perspective and on the assumption Gonzalez Rey (2002), there was a qualitative research.

87% of participants say they have tried the course as a strategy to help their families financially, 8% have professional aspirations, and 5% seek academic knowledge.

The profile of the engineering students surveyed point is the financial issue your biggest motivation to learn, getting the human and cultural issues in a lower level of importance.

Key Words
Learning Job Subjectivity HigherEducation.

MOTIVACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA

Echeverría, Julieta

Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

En el marco de los estudios acerca de los aspectos involucrados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios y de los abocados a analizar la formación de grado en Psicología, el objetivo del trabajo es explorar y describir la motivación académica de estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Para tal fin se administraron las escalas motivacionales del MSLQ-e y un cuestionario que releva datos socio-demográficos y académicos a 100 estudiantes. Los resultados indican un nivel medio-alto en la mayoría de las escalas evaluadas. Se discute acerca de la importancia de este tema para el proceso de aprendizaje de los estudiantes así como para la formación de profesionales en el área de Psicología. Asimismo, se brinda información de utilidad para la caracterización de los perfiles de estudiantes que comienzan sus estudios superiores y para el enriquecimiento de las estrategias pedagógicas docentes.

Palabras Clave
motivación estudiantes psicología

Abstract

FIRST YEAR PSICHOLOGY STUDENTS' ACADEMIC MOTIVATION

In the light of research about the aspects involved in university students' learning process and about professional training in Psychology, the objective of this presentation is to describe and analyze the academic motivation of first year students. For that purpose, a specially designed survey for this study and the motivational scales of the MSLQ-e were applied to a sample of 100 first year psychology undergraduate students at Mar del Plata National University - Argentina-. Findings denote an average level in most of the evaluated motivational scales. This information can contribute to the characterization of freshmen students and become useful information for teaching strategies. The importance of this topic for learning in higher education and professional training in Psychology are discussed.

Key Words
motivation students psychology.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de beca de investigación que estudia las estrategias de aprendizaje, la motivación académica y las prácticas laborales de estudiantes de primer año de las carreras de Psicología y Economía de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La motivación es un proceso psicológico que conduce a una persona hacia un objetivo o a realizar una actividad con interés (Huertas, 2006), persistiendo en dicha acción y realizando un esfuerzo para llevarla adelante (Donolo, Chiecher, Paoloni & Rinaudo, 2008). En el presente trabajo se utilizó un instrumento que evalúa algunos de los principales conceptos implicados en el proceso de motivación. Estos son: las metas de orientación intrínseca -en las cuales el incentivo para realizar una actividad es inherente a ella misma-, las metas de orientación extrínseca -en las cuales el motivo es la búsqueda de una recompensa independiente de la actividad-, la valoración de la tarea -que refiere a la percepción del estudiante respecto de cuán interesante, útil e importante es la tarea asignada-, las creencias de control del aprendizaje -que aluden al grado de control que los estudiantes creen tener sobre su aprendizaje- y las creencias de autoeficacia- que es la percepción acerca de la propia capacidad para realizar una tarea-. Asimismo, hay componentes emocionales involucrados, entre los cuales la ansiedad ha sido destacada en las investigaciones (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991; Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003).

Diversos estudios realizados en las últimas décadas señalan que la motivación es un proceso fundamental para que se produzca un aprendizaje significativo y, específicamente, destacan su importancia en el aprendizaje académico autorregulado (Mas Tous, & Medinas Amorós, 2007); tipo de aprendizaje que, por sus características, se demanda a los estudiantes universitarios.

Por este motivo es interesante y necesario estudiar los perfiles motivacionales de los estudiantes universitarios en relación con sus estudios en este nivel educativo en particular. Asimismo, es creciente el interés en el análisis de la calidad de formación en Psicología, por lo que se ha estudiado la auto-percepción de las competencias profesionales y científicas de los estudiantes (Manzo, 2010) y sus hábitos de acceso a información científica (Benito, 2009c; Visca, 2010), la bibliografía estudiada en los cursos (Vázquez Ferrero, 2009), la opinión de los estudiantes acerca de su formación (Echeverría & Pacenza, 2010; Moya, 2008) y de cuestiones relacionadas a la psicoterapia (Cataldo, & Bogetti, 2011; Scotti, 2010), así como estudios acerca de la participación de los estudiantes en actividades académicas de docencia, investigación y extensión como espacios de formación (Echeverría, Pacenza & Urquijo, 2011; Echeverría & Silva Peralta, 2011) y sobre sus trayectorias académicas y sus relaciones con las trayectorias laborales (Pacenza, & Echeverría, 2010; Pacenza, & Más, 2009b; Riquelme, 2008). Sin embargo, son escasas las investigaciones abocadas a estudiar la motivación académica en estudiantes de psicología en función de realizar aportes a los debates acerca de la formación en esta disciplina en particular.

En este marco, el objetivo del trabajo es explorar y describir la motivación académica de estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La selección de la población se realizó en base al interés de proveer información

que contribuya a caracterizar a esta población y sea de utilidad en la generación de mejores condiciones de aprendizaje, brindando así mejores posibilidades de formación para los estudiantes desde el comienzo de sus trayectorias académicas.

Metodología

Muestra: Se tomó una muestra de tipo no aleatoria integrada por 100 estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. La muestra obtenida representa un 20% de los inscriptos en las asignaturas del segundo cuatrimestre -en el cual se administraron los cuestionarios- y un 40% de la población cursante activa al momento de administración de los cuestionarios, previo al segundo examen parcial del segundo cuatrimestre del primer año. El tamaño de la muestra responde al carácter relativamente homogéneo de la población en cuanto a variables socio-demográficas (Pacenza & Echeverría, 2010) y a la posibilidad de acceso a los estudiantes. La participación fue voluntaria, garantizándose el carácter confidencial de la información brindada.

La muestra está compuesta por un 33% de hombres y 77% de mujeres. El 75% de la muestra tiene entre 18 y 21 años, el 9% entre 22 y 25, un 9% entre 26 y 37 años y un 7% entre 38 y 49 años. El 60% realizó sus estudios secundarios en instituciones de gestión privada y un 48% realiza actualmente alguna actividad laboral remunerada.

Instrumento: Por un lado, se diseñó un cuestionario auto-administrado para relevar datos socio-demográficos, laborales y académicos. El mismo se basó, en parte, en la encuesta utilizada en el Proyecto ANPCyT PICTRedes 00013 (2004-2008) "La Universidad frente a las demandas sociales y productivas" (Riquelme, 2008). Por otro lado, se empleó una versión adaptada al castellano del cuestionario Motivated Strategies Learning Questionnaire de Pintrich y colegas (1991) -MSLQe- (Donolo, Chiecher, Paoloni & Rinaudo, 2008). Éste evalúa la motivación académica y el uso de estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios desde un modelo integrador de los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y situacionales. Está compuesto por 81 ítems distribuidos en dos secciones: motivación y estrategias de aprendizaje. Los estudiantes deben responder en una escala Likert de 7 puntos. En tanto que las secciones pueden ser administradas y analizadas de forma separada (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991), en este trabajo se analizan datos de la sección de motivación únicamente.

Resultados & Conclusiones.

En la tabla 1, se presentan las medias, medianas y los desvíos estándares de todas las escalas de la sección de motivación del cuestionario MSLQe, así como los estadísticos correspondientes al total de la sección.

Tabla 1 - Estadísticos descriptivos de las escalas de motivación.

Escalas de motivación	M	Sd	Mdn
Metas de orientación intrínseca	5,24	0,97	5,25
Metas de orientación extrínseca	4,09	1,34	4,25
Valoración de la tarea	5,69	0,85	5,66
Creencias de control del aprendizaje	5,59	0,95	5,59
Creencias de autoeficacia	5,48	0,92	5,62
Ansiedad	3,59	1,20	3,60
Apreciación general de la motivación	5,22	0,68	5,25

Considerando que el rango de variación de las opciones de respuesta es entre 1 y 7 y la media de la muestra es de 5,22, puede pensarse que los estudiantes de este grupo exhiben una motivación media-alta.

Si se analizan las escalas por separado se aprecia que hay una mayor presencia de orientación motivacional intrínseca (5,24) que extrínseca (4,09) y que tienen una alta valoración de las tareas (5,69). Asimismo se observa un nivel alto de creencias de control de los aprendizajes (5,59) y de creencias de autoeficacia (5,48). El nivel de ansiedad adopta un nivel medio y presenta los valores más bajos en comparación con las demás escalas.

Conclusiones y Discusión.

El objetivo del presente trabajo es explorar y describir la motivación académica de estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Los resultados presentados permiten observar la existencia de un nivel de motivación medio-alto y de un nivel medio de ansiedad. Esto implica que los estudiantes de la muestra consideran, en buena medida, que estudian por el valor que esta actividad tiene en sí misma. De esta manera, plantean que prefieren materiales que los desafíen, les permitan aprender cosas nuevas y que despierten su curiosidad y se proponen una comprensión lo más completa posible de los textos. Presentan una mayor motivación intrínseca que extrínseca, si bien ambas pueden coexistir (Rodriguez Ayán, 2010). El nivel medio de metas de orientación extrínseca refleja el valor que los estudiantes asignan al reconocimiento externo que genera la actividad académica que están realizando, como la obtención de buenas calificaciones o la demostración de habilidades. Los estudiantes de la muestra registran un nivel medio-alto de valoración de las tareas académicas, que implica que los contenidos de la materia les son de interés, consideran que los materiales de estudio son óptimos para aprender y estiman que podrán utilizar lo aprendido en esta asignatura en

otras. Esto permite observar el valor positivo que le asignan a la cursada en tanto que les reporta una serie de utilidades. También se registra un nivel medio-alto de creencias de control, en tanto que los estudiantes declaran asumir la responsabilidad por su proceso de aprendizaje, entendiendo que la comprensión y el aprendizaje de los contenidos depende en gran medida del esfuerzo y estudio que ellos realicen. En relación con lo anterior, las creencias de autoeficacia también evidencian un nivel medio-alto, señalando que creen que pueden comprender los materiales complejos de la asignatura, rendir satisfactoriamente en las tareas y exámenes y aprender las habilidades que se enseñan en el curso. Finalmente, la escala de ansiedad adopta un nivel medio, si bien es la que más bajo puntúa de todas las escalas. Esto implica un nivel medio de preocupación frente al aprendizaje y las tareas que conlleva.

Estos resultados presentan semejanzas con estudios previos en la temática (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991; Rinaudo, Chiecher, Donolo, 2003), realizados en distintas ciudades con el mismo instrumento, en los que también se halló un nivel medio-alto de motivación académica en los estudiantes encuestados.

No obstante, algunos resultados de la presente investigación son llamativos dado que tanto en la práctica docente cotidiana como en las investigaciones con estudiantes de los primeros años, se evidencia un marcado déficit en la lectura y escritura de textos académicos y un amplio porcentaje de deserción (Massone & Gonzales, 2008).

Es de destacar que estos resultados son producto del análisis de las respuestas de los estudiantes a un cuestionario de autoinforme acerca de la percepción de ellos mismos y no evalúa su comportamiento efectivo. En este sentido, cabría preguntarse si poseen una percepción ajustada de la relación entre sus recursos y habilidades y las demandas académicas de las asignaturas. En este contexto, es llamativo el alto nivel de creencias de autoeficacia y el bajo valor de la escala de ansiedad, dado que son estudiantes que están cursando su primer año en esta carrera universitaria. Frente a estos resultados, sería necesario relacionarlos con la otra sección del instrumento -que evalúa las estrategias cognitivas y metacognitivas de las cuales los estudiantes disponen- que permita aportar mayor información a los efectos de comprender dicho fenómeno. Asimismo, la realización de entrevistas con los estudiantes enriquecería en gran medida el análisis de los resultados.

Por otro lado, es interesante la valoración positiva que realizan de las tareas académicas, el predominio de un tipo de motivación intrínseca y de la consciencia de que gran parte del éxito de sus aprendizajes depende del esfuerzo que ellos inviertan. Estas características del perfil motivacional de los estudiantes encuestados son sumamente positivas para lograr aprendizajes significativos.

Desde el punto de vista de las estrategias docentes, se torna necesario que en el aula universitaria se contemple el factor motivacional y que los docentes puedan estimular un tipo de motivación intrínseca, que diseñen tareas académicas que sean interesantes y útiles y que transmitan la importancia de que los estudiantes adquieran progresivamente dominio de su proceso de aprendizaje, logrando finalmente la autoregulación del mismo. Por otra parte, es también interesante que acompañen a los estudiantes en el proceso de detectar claramente sus potencialidades y déficits, a los efectos de que puedan realizar evaluaciones realistas de sí mismos acerca de aquello que pueden realizar y aquello que aún deben aprender o mejorar. Asimismo, clarificar los criterios de evaluación y fomentar el desarrollo de metas de orientación intrínseca más que extrínseca, permite estimular la reducción de la ansiedad frente a las situaciones de exámenes (Huertas, 2006; Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003).

Finalmente, conocer las características del perfil motivacional de los estudiantes permite elaborar un diagnóstico que contribuye a generar mejores condiciones de aprendizaje para los estudiantes y, con esto, mejores posibilidades de formación profesional.

Bibliografia

Benito, E. (2009). Hábitos de acceso informacional en estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. En Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología (pp. 458-459). Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Cataldo, R., & Bogetti, C. (2011, diciembre). Opiniones de los estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata sobre la investigación en psicoterapia. Ponencia presentada en el V Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.

Donolo, D.; Chiecher, A.; Paoloni, P. & Rinaudo, M.C. (2008). MSLQe - MSLQvv. Propuesta para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje. Córdoba: Editorial de la Fundación UNdRC.

Echeverría, J. & Pacenza, M.I. (2010, noviembre). Opiniones de los estudiantes avanzados de la UNMdP sobre su formación profesional. Poster presentado en el II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina

Echeverría, J. & Silva Peralta, Y. (2011, diciembre). Funciones de la Universidad desde la perspectiva de los estudiantes y su participación en actividades académicas como espacios de formación. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Internacionales Sociedad, Estado y Universidad. Mar del Plata, Argentina.

Echeverría, J.; Pacenza, M.I. & Urquijo, S. (2011). Participación de estudiantes en actividades académicas: motivación y nivel de información. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 3, 84-94.

Huertas, J. A. (2006). Motivación. Querer aprender. Buenos Aires: Aique

Manzo, G. (2010). Competencias autopercibidas en estudiantes de Psicología del ciclo profesionales en UNMdP. Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar de Plata, 7, 402-413.

Massone, A. & González, G. (2008). Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. Revista Iberoamericana de Educación, 46 (3): 1-5.

Mas Tous, C. & Medinas Amorós, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. Anales de psicología, 23, 17-24.

Moya, L. (2008). Opiniones de estudiantes de ciclo básico y de ciclo profesional sobre la formación de grado en Psicología, y concordancias con los parámetros formativos propuestos a nivel nacional. Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar de Plata, 5, 100-111.

Pacenza, M. I. & Echeverría, J. (2010). Relaciones entre estudio y trabajo. Desafíos para la formación de grado en Psicología. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 2, 71-75.

Pacenza, M.I. & Más, F. (2009b, diciembre). Estudiantes y trabajo. Sobre trayectorias y transiciones en contextos de inestabilidad. Ponencia presentada en el IV Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.

Pintrich, P, Smith, D., Garcia, T., y, McKeachie, W. (1991). Manual for the use of MSLQ. National center for research to improve post secondary teaching and learning. University of Michigan

Rinaudo, M. C.; Chiecher, A.; Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Anales de Psicología, 19, 107-119.
Riquelme, G. (Ed.). (2008). La Universidad frente a las demandas sociales y productivas. Tomo 2: Estudio y trabajo de estudiantes universitarios: acceso al empleo, etapas ocupacionales y expectativas sobre la vida profesional. Buenos Aires: Miño y Dávila.
Rodriguez Ayán (2010). Perfiles motivacionales definidos mediante análisis de conglomerados y su relación con la capacidad percibida y el rendimiento académico. Anales de Psicología, 26, 348-358.
Scotti, S. (2010). Opinión de los estudiantes de psicología de la UBA sobre la investigación en psicoterapia. PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 2, 71-75.
Vázquez Ferrero, S. (2009). Cursos iniciales de la carrera de psicología de la UNSL. Un análisis blibliométrico. PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 1, 48-52.
Visca, J. E. (2010). Acceso y uso de la información científica en estudiantes avanzados de carreras de la facultad de psicología y de la facultad de ciencias exactas de la UNMdP. Estudio comparativo. Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar de Plata, 7, 363-367.

ESTUDIO Y TRABAJO EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO: CARACTERÍSTICAS, MOTIVACIÓN E IMPLICACIONES

Echeverría, Julieta

Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

El objetivo del presente trabajo es explorar el nivel de ocupación laboral de estudiantes universitarios de primer año y describir y analizar las características de sus prácticas laborales, los motivos por los cuales estudian y trabajan simultáneamente así como sus percepciones acerca de las implicaciones que esto tiene para su formación de grado. Se administró un cuestionario que releva datos socio-demográficos, laborales y académicos a una muestra de 119 estudiantes cursantes activos de primer año de las carreras de Psicología y Economía de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Los resultados indican un nivel medio de ocupación laboral, con trabajos principalmente de temporada y con escasa o nula relación con sus estudios. El motivo de mayor peso para trabajar es la autonomía económica y para no trabajar, que sus familias pueden sostenerlos económicamente. Se evidencia una igual proporción entre aquellos que consideran que trabajar y estudiar implica ventajas o inconvenientes. Se discute acerca de la importancia de la temática para la formación de grado y para la trayectoria laboral de los estudiantes. Asimismo se brinda información de utilidad para la caracterización de los perfiles de estudiantes que comienzan sus estudios superiores y para el enriquecimiento de políticas académicas.

Palabras Clave
estudio trabajo motivación estudiantes

Abstract

FIRST YEAR UNDERGRADUATE STUDENTS' WORK AND STUDY: CHARACTERISTICS, MOTIVATION AND IMPLICATIONS

The objective of this presentation is to analyze first year undergraduate 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 analyzed. For that purpose, a survey was applied to a sample of 119 first year undergraduate students, majoring in Psychology and Economy at Mar del Plata National University -Argentina-, asking socio-demographic and work practices information. Findings denote an average level of students who work and study simultaneously. Regarding the characteristics of the jobs, they are not related with their studies and they generally work during summer vacations. The main motive to work is to have economic autonomy and the main reason for not having a job is that their parents can support them and their studies. Students perceive that part time work have both advantages and disadvantages. This information contribute to the understanding and characterization of first year students and it can become a component in the design of academic policies and teaching strategies that improve their academic trajectories from the beginning.

Key Words
study work motivation students.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de beca de investigación que tiene el propósito de estudiar las estrategias de aprendizaje, la motivación académica y las prácticas laborales de estudiantes de primer año de las carreras de Psicología y Economía de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En las últimas décadas se ha observado en las universidades argentinas una tendencia ascendente en la compatibilización de trabajo y estudio por parte de los estudiantes de grado (Riquelme, 2008). Por este motivo, ha crecido el interés en la temática y las investigaciones abocadas a la descripción y compresión de este fenómeno. De esta manera, se han estudiado trayectorias laborales de estudiantes de distintas universidades del país (Chiecher, Paoloni & Sanchez, 2007; Pacenza & Más, 2009a; Panaia, 2006; Riquelme, 2008; Santos, 2004), los sentidos asignados al trabajo por los estudiantes (Jacinto, Wolf, Bessega & Longo, 2005; Pacenza & Más, 2009a) así como sus expectativas de inserción en el mercado laboral formal (Mazzetti & Echeverría, 2009; Riquelme & Fernández Berdaguer, 1990; Riquelme, 2008).

Algunas de estas investigaciones, a partir de sus resultados, han conceptualizado a los estudiantes que trabajan y estudian simultáneamente como "precarios", aludiendo a los tipos de trabajo a los que generalmente tienen acceso así como a su condición de estudiantes de tiempo parcial, sin dedicación exclusiva a su formación universitaria (Riquelme, 2008). Otras investigaciones han destacado que la falta de tiempo que genera trabajar al mismo tiempo que se estudia una carrera de grado, es uno de los factores asociados a la baja participación en actividades académicas (Echeverría, 2011) y que tiende a generar interrupciones en la carrera o su prolongación en el tiempo (Formento, 2004; Paoloni, 2011; Riquelme, 2008). No obstante, varias de las investigaciones destacan el valor positivo que tiene para los estudiantes desarrollar prácticas laborales en el período de sus estudios superiores, por cuanto son espacios y actividades que pueden estimular el desarrollo de competencias generales y mejorar la empleabilidad del estudiantes -entendida como posibilidad de inserción laboral- (Formento, 2004; Pacenza & Más, 2009b).

La revisión de la literatura permite observar que la mayor cantidad de estudios realizados en esta temática se aboca al análisis de los estudiantes avanzados de distintas carreras universitarias del país y son escasas las investigaciones que analizan las relaciones entre estudio y trabajo de los estudiantes que comienzan sus estudios universitarios. Por este motivo, el presente trabajo se propone explorar y analizar el nivel de ocupación laboral y las características de las prácticas laborales de estudiantes de primer año, así como los motivos por los cuales estudian y trabajan simultáneamente y la percepción que tienen acerca de las implicaciones que esto tiene para su formación de grado.

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 es de utilidad para la caracterización de los perfiles de estudiantes que comienzan sus estudios superiores y, de esta manera, podría ser capitalizada para el enriquecimiento de las políticas académicas, con el fin de poder generar mejores condiciones que fortalezcan la trayectoria académica de los estudiantes y, con esto, su formación profesional.

Metodología

Muestra: Se tomó una muestra de tipo no aleatoria constituida por 119 estudiantes de primer año de la carrera de Psicología (n=100) y Economía (n=19) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. La muestra obtenida de Psicología representa un 20% de los inscriptos en las asignaturas del segundo cuatrimestre -en el cual se administró el cuestionario- y un 40% de la población cursante activa al momento de administración de los cuestionarios, previo al segundo examen parcial del segundo cuatrimestre del primer año. En el caso de Economía la población de primer año es de 20 estudiantes. Un solo alumno se negó a participar del estudio. La participación fue voluntaria, garantizándose el carácter confidencial de la información brindada.

La muestra está compuesta por un 74,8% de mujeres y un 25,2% de hombres. La mayoría de mujeres se observa en ambas carreras. Con respecto a la distribución etaria, el 78,2% se encuentra entre los 18-21 años, el 7,6% entre los 22-25, un 2,5% entre los 26-29, un 9,2% tiene edades entre los 30 y los 41 y un 2,4% es mayor de 42 años. Un 79% de los estudiantes manifiesta que los sostienen económicamente sus familias y un 32,8% se mantiene con sus propios ingresos. El 59,7% de la muestra realizó sus estudios secundarios en instituciones de gestión privada y un 40,3% en escuelas de gestión pública. Se comprueba en ambas carreras que una mayoría ha asistido a escuelas privadas.

Instrumento: Se utilizó un cuestionario auto-administrado para relevar datos socio-demográficos, laborales y académicos. El mismo se basó, en parte, en la encuesta utilizada en el Proyecto ANPCyT PICTRedes 00013 (2004-2008) "La Universidad frente a las demandas sociales y productivas" (Riquelme, 2008). Con respecto a las prácticas laborales se indagó: a) si trabajan o no; b) tipo de trabajo; c) grado de relación entre el trabajo y la carrera; d) motivos por los cuales trabajan o por los cuales no trabajan y e) si trabajar y estudiar simultáneamente les genera inconvenientes o ventajas. Las primeras cuatro preguntas eran de tipo cerrada con opciones de respuesta y la última incluía una pregunta de tipo abierta para que el estudiante explicitara la ventaja y/o inconveniente que le genera trabajar.

Resultados & Conclusiones.

Con respecto a las prácticas laborales, los resultados indican que un 49,6% de los estudiantes trabajan al mismo tiempo que estudian una carrera de grado en la universidad. En la tabla 1 se presentan los resultados para la muestra general y por carrera.

Tabla 1. Presencia o ausencia de trabajo para la muestra general y por carrera.

Trabajo remunerado	Total de la muestra	Economía	Psicología
Si	49,6%	57,9%	48%
No	50,4%	42,1%	52%

En lo que refiere al tipo de trabajo que desempeñan, un 38,3% tiene un trabajo permanente, un 45% trabaja en temporada de verano mientras que un 11,7% realiza trabajos esporádicos. Se registra un solo caso que manifiesta combinar un trabajo permanente con trabajo de temporada y dos casos que indicaron la categoría "otros". Para la muestra general, los empleos son registrados en un 56,9%.

Un 69,5% de la muestra declaró que no existe ninguna relación entre las actividades que realiza en su trabajo y las prácticas y conocimientos propios de su carrera de grado y un 18,6% que tiene poca relación.

Con respecto a la motivación de los estudiantes para sostener simultáneamente prácticas laborales y formativas, los motivos mayormente seleccionados son: "porque quiero adquirir experiencia laboral antes de egresar" y "porque quiero ser autónomo económicamente". Los principales motivos señalados para no trabajar mientras estudian refieren principalmente a: "mi familia puede sostenerme" y "quiero recibirme rápido". Cada estudiante estaba habilitado para seleccionar más de una opción. En la tabla 2 se presentan los resultados para la muestra general.

Tabla 2. 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	18,6%
Porque debo contribuir a pagar los gastos básicos de mi familia	16,9%

Porque quiero adquirir experiencia laboral antes de egresar	23,7%
Porque quiero ser autónomo económicamente	57,6%
Otros (ej.: costear estudios, ahorrar para viajar)	6,8%
Motivos por los cuales no trabaja	**fr**
Porque busqué y no encontré	31,7%
Porque mi familia puede sostenerme	66,7%
Porque el plan de estudios no me permite trabajar	8,3%
Porque tengo un subsidio, beca, etc.	1,7%
Porque quiero recibirme rápidamente	35%
Otros (ej.: espero nombramiento para un cargo público)	1,7%

El 50,8% del grupo de estudiantes que trabajan, plantea que es un inconveniente estudiar y trabajar simultáneamente mientras que un 49,2% indica que es una ventaja. En la carrera de Economía es percibido por los estudiantes, principalmente, como un inconveniente (81,8%) y en la carrera de Psicología la distribución es más equitativa: un 52,1% lo percibe como una ventaja y un 43,8% como un inconveniente. En la tabla 3 se presentan los principales inconvenientes y ventajas planteados por los estudiantes.

Tabla 3. Inconvenientes y ventajas de trabajar y estudiar simultáneamente.

Inconveniente	**fr**
Menor energía y tiempo para estudiar	45,8%
Menor rendimiento y concentración en ambas actividades	5,1%
total	50,8%
Ventajas	**fr**
Mejor organización del tiempo	11,9%
Adquirir experiencia	5,1%
Oportunidad de desarrollo personal	1,7%
Autonomía económica	25,4%
Costear los estudios	5,1%
total	49,2%

Discusión & Conclusiones

Los resultados presentados permiten observar un nivel medio de ocupación laboral de los estudiantes de primer año por cuanto aproximadamente la mitad de la muestra indica estar realizando una actividad laboral al mismo tiempo que cursa sus estudios de grado. Más allá de esto, esta tendencia podría considerarse alta si se toma como parámetro el supuesto general de que los estudiantes de los primeros años están más abocados a sus estudios ingresando en el mercado laboral en los últimos años de sus carreras. Sin embargo, los resultados evidencian que el nivel de ocupación es semejante a la de los estudiantes avanzados de esa misma universidad así como de otras (Pacenza & Echeverría, 2010; Riquelme, 2008). Asimismo, una investigación del año 2005 obtuvo resultados similares, en tanto que un 40% de la muestra de estudiantes avanzados encuestados declararon estar ocupados desde el inicio de sus estudios (Riquelme, 2008). En este mismo sentido, otra investigación realizada en los años 2001-2002, que indagó esta temática en estudiantes de los primeros años y de los últimos, reporta que en la carrera de Economía de la Universidad de Buenos Aires un 61% de estudiantes trabajaba y estudiaba simultáneamente y en la carrera de Psicología de la misma Universidad, un 41,8%. Estos resultados son semejantes con los hallados en el presente estudio, realizado diez años después en una universidad también pública. Esto permite pensar que los datos mencionados podrían estar evidenciando una tendencia ya consolidada de estudiantes que compatibilizan estudios superiores y trabajo a lo largo de toda su carrera y no únicamente en los últimos años.

Con respecto al tipo de trabajo, la mitad de la muestra aproximadamente tiene trabajos de temporada y un 38% tiene trabajos permanentes. Esto representa una diferencia con resultados de investigaciones realizadas en otras ciudades que demuestran un mayor nivel de trabajo informal (Paoloni, 2011; Riquelme, 2008). El porcentaje de trabajo registrado que declaran tener los estudiantes de la muestra podría explicarse por dos cuestiones. Por un lado, un porcentaje de la muestra son personas mayores de 30 años y sostén del hogar, por lo que es esperable que tengan trabajos en el mercado laboral formal. Por otro lado, es de destacar que la ciudad de Mar del Plata, en donde se ubica la universidad de este estudio de caso, es una locación turística nacional e internacional en la cual en las temporadas de invierno y verano el mercado de trabajo se caracteriza por tener un marcado aumento en la demanda de personal en los rubros de hotelería, gastronomía, comercios en general y promociones, siendo en muchos casos trabajos registrados. Esta doble temporalidad de la ciudad (Pacenza, 1998), que la hace distintiva de otras, posibilita que un número significativo de estudiantes jóvenes puedan trabajar en las temporadas y estudiar tiempo completo el resto del año.

Esta información permite pensar la importancia de que las universidades realicen análisis locales de esta temática por cuanto se

puede observar cierta variabilidad en función de las características de la ciudad. Asimismo, se han reportado diferencias según el tipo de universidad de que se trate: públicas, privadas tradicionales, privadas nuevas (Plotkin, 2006).

Con respecto al nivel de vinculación entre las actividades realizadas en el trabajo y los contenidos y prácticas propias de su carrera, los estudiantes manifiestan que hay escasa o nula relación. Esto es coincidente con investigaciones previas acerca de las prácticas de trabajo y estudio a partir del año 2000 (Pacenza & Echeverría, 2010; Paoloni, 2011, Riquelme, 2008). Una investigación anterior, de 1985, mostró un patrón diferencial en los motivos por los cuales los estudiantes accedían al mercado laboral, consistente mayormente en la necesidad económica para solventar los propios estudios y en la realización de experiencias que fueran afines a sus campos de estudio (Riquelme & Fernández Berdaguer, 1985).

A diferencia de lo que ocurría en décadas anteriores, en lo referido a las motivaciones para trabajar y estudiar simultáneamente, los motivos que indican los estudiantes de primero refieren principalmente a la autonomía económica. Los estudiantes comentan que con esos ingresos pueden hacer viajes, pagar sus salidas y consumos personales. Esto es consistente con que el 79% de la muestra declara que son sostenidos por sus familias y por ende pueden utilizar sus ingresos en gastos personales. Esto se halla en sintonía con los resultados de otras investigaciones que han obtenido resultados semejantes y plantean que este fenómeno está vinculado con los patrones sociales y culturales de consumo de la actualidad, las prácticas culturales de los jóvenes y ciertos cambios en el modelo académico tradicional de los años 60' (Riquelme, 2008; Pacenza y Más, 2009b). En menor medida, los estudiantes también seleccionaron el motivo "adquisición de experiencia laboral", que sí es elegido en mayor porcentaje por estudiantes avanzados, según informan investigaciones previas (Pacenza & Más, 2009b; Pacenza & Echeverría, 2010), lo cual es razonable en vistas a su pronta graduación y consecuente ingreso en el mercado laboral profesional. Los motivos referidos al sostén del hogar y la necesidad de contribuir con los gastos del hogar tienen un menor porcentaje y son coherentes con la cantidad de estudiantes mayores de 26 años que hay en la muestra.

Por otro lado, los motivos para no trabajar refieren principalmente a que sus familias pueden sostenerlos económicamente, como se mencionó anteriormente, y porque desean recibirse rápidamente. Es de destacar, sin embargo, que un importante porcentaje (31,7%) plantea que no trabaja porque ha buscado y no ha encontrado, evidenciando que consideran una posibilidad viable trabajar y estudiar al mismo tiempo y que tendrían la intención de hacerlo.

En estrecha relación con esto, se hallan las implicancias que los estudiantes perciben que tiene estudiar y trabajar simultáneamente. La mitad de la muestra indica que es un inconveniente y la otra mitad que es una ventaja. Los inconvenientes indicados por los estudiantes son coincidentes con los señalados por estudiantes avanzados encuestados y entrevistados en investigaciones anteriores (Pacenza & Echeverría, 2010; Riquelme, 2008; Formento, 2004). Refieren a la falta de disponibilidad de tiempo para estudiar lo suficiente, para realizar trabajos en grupo y para asistir a algunas cursadas, así como el estrés y el cansancio que genera realizar las dos actividades y el retraso en el tiempo de graduación que conlleva, por lo cual es lógico que un número significativo de estudiantes de primer año opten por dedicarse tiempo completo a la carrera con vistas de poder recibirse dentro de los tiempos pautados en el plan curricular. Entre las ventajas señaladas se destacan la autonomía económica, enfatizando la importancia de tener los propios ingresos para gastos personales, como se mencionó anteriormente, y algunos plantean, en menor medida, que les permite organizar mejor el tiempo y es una fuente de experiencia. No se manifiesta en esta población una característica que es altamente valorada por los estudiantes avanzados: la adquisición de competencias generales, lo cual puede estar vinculado con que están en los comienzos de su trayectoria académica.

En el marco de estos resultados y consideraciones, cabe preguntarse la importancia de la temática para la trayectoria laboral y la formación de grado de los estudiantes.

Desde el punto de vista de la trayectoria laboral, se observa que los trabajos realizados por los estudiantes más jóvenes están mayormente relacionados con la disponibilidad de ingresos para la obtención de gratificaciones inmediatas -y por eso tienden a ser aleatorios e independientes de sus carreras- que con la construcción de una trayectoria laboral ascendente y la proyección profesional futura (Pacenza, 2011; Paoloni, 2011). No obstante, se puede pensar que la inserción temprana en el mercado laboral brinda la oportunidad a los estudiantes de generar algunas competencias generales que no se forman en la universidad y, al mismo tiempo, podría favorecer en alguna medida su empleabilidad.

Con respecto a formación de grado, podría pensarse que la realización de una actividad laboral genera un perjuicio para los estudios, en tanto resta tiempo, energías y posibilidades de participación en actividades académicas extracurriculares; sumado a esto, el principal motivo por el cual trabajan es independiente de la actividad académica y no reporta beneficios directos sobre ésta como sí podría ser el caso de los estudiantes avanzados, que señalan que el trabajo les beneficia en la construcción de ciertas competencias generales aunque los trabajos no estén relacionados con sus carreras (Mazzetti & Echeverría, 2009).

Sin embargo, se puede realizar una lectura diferente tomando en cuenta dos cuestiones. Por un lado, considerar que hay estudiantes que se dedican tiempo completo a estudiar y aún así abandonan o intirrumpen los estudios, los prolongan o tienen un bajo rendimiento (Formento, 2004) y que no participan en actividades académicas contando con el tiempo para hacerlo (Echeverría, 2011). Por otro lado, es necesario considerar este fenómeno desde los parámetros culturales, sociales y económicos actuales en los cuales las trayectorias vitales de los jóvenes no transcurren de manera lineal sino por el contrario son más diversificadas y flexibles (Pacenza, 2011). En el contexto de esta lógica, el "estudiante precarizado", así denominado desde un modelo cultural y académico de décadas anteriores, adopta características particulares de la época que obliga a la universidad a revisar algunas de sus más tradicionales pautas de funcionamiento en vistas de poder continuar formando profesionales de calidad.

Finalmente, más allá de las limitaciones del presente trabajo –que consiste en la imposibilidad de realizar generalizaciones de los resultados obtenidos a distintas carreras de la universidad- es interesante destacar su valor por cuanto aporta información que contribuye a caracterizar a los estudiantes universitarios locales y las singularidades que presentan ellos y sus trayectorias académicas. Asimismo, brinda evidencias empíricas de este fenómeno de

compatibilización de estudio y trabajo, específicamente en población que comienza sus estudios.

Se plantea entonces el desafío para las prácticas docentes, los debates curriculares y el diseño de políticas académicas, de buscar estrategias que permitan contemplar estas características sin dejar de brindar una formación profesional de excelencia.

Bibliografia

Chiecher, A., Paoloni, P.V., & Sanchez, L. (2007, diciembre). El trabajo en el curso de los estudios. Ponencia presentada en el VII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina.

Echeverría, J. (2011). Trayectorias académicas de estudiantes de psicología: un análisis de su nivel de información, participación y de su motivación para participar en actividades académicas. (Tesis de grado no publicada). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Formento, C. (2004, octubre). Reflexiones sobre la relación educación-trabajo a partir del estudio de trayectorias laborales de alumnos de ingeniería. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación, Tucumán, Argentina.

Jacinto, C., Wolf, M., Bessega, C., & Longo, M.E. (2005, agosto). Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo de ASET, Buenos Aires, Argentina

Mazzetti, M. S. & Echeverría, J. (2009, diciembre). Incidencia de la práctica laboral en las expectativas de inserción laboral profesional de los estudiantes avanzados de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ponencia presentada en el IV Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.

Pacenza, M. I. & Echeverría, J. (2010). Relaciones entre estudio y trabajo. Desafíos para la formación de grado en Psicología. PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 2, 71-75.

Pacenza, M. I. (2011, diciembre). Subjetividad, trabajo y estudio en jóvenes universitarios. Ponencia presentada en el V Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.

Pacenza, M. I. & Más, F. (2009b, diciembre). Estudiantes y trabajo. Sobre trayectorias y transiciones en contextos de inestabilidad. Ponencia presentada en el IV Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.

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. & Más, F. (2009a, agosto). Trayectorias laborales y sentido del trabajo en estudiantes avanzados de los estudiantes avanzados de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Estudios del Trabajo de ASET, Buenos Aires, Argentina.

Panaia, M. (2006). Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Paoloni, P. (2011). Trayectorias laborales y académicas. Puntos de encuentro y de desencuentro en estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación, 55 (2), 1-11.

Plotkin, M.B. (2006). La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y Economía. Buenos Aires: CLACSO.

Riquelme, G. (2008). La Universidad frente a las demandas sociales y productivas. Tomo 2: Estudio y trabajo de estudiantes universitarios: acceso al empleo, etapas ocupacionales y expectativas sobre la vida profesional. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Riquelme, G. C. & Fernández Berdaguer, L. (1990). La inserción de jóvenes universitarios en el mundo de trabajo: la relación estudio trabajo y las expectativas sobre la vida profesional. Cuaderno de investigación, nº2. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de filosofía y Letras, UBA.

Santos, J. A. (2004, octubre). Reflexiones sobre la relación educación-trabajo a partir del estudio de trayectorias laborales de alumnos de ingeniería. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación, Tucumán, Argentina.

DIFERENTES FORMAS DE MANIFESTACIÓN DE VIOLENCIAS EN ESCUELAS: GENESIS DE PROBLEMAS Y PRÁCTICAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS AGENTES PSICOEDUCATIVOS

Erausquin Cristina - Dome Carolina - Robles López Nicolás Leonardo

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

El trabajo presenta una diversidad de formas de manifestación de violencias en contextos educativos, a partir de narrativas sobre situaciones-problema de intervención. El objetivo es comprender los enfoques de los problemas y las prácticas como interacciones y construcciones de sentidos y significados en sistemas de actividad. El Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencias en Escuelas se administró a 114 Agentes Psicoeducativos. Análisis cualitativo: aplicando Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa (Erausquin, Basualdo). Unidad de análisis: Modelos Mentales Situacionales de Intervención. La pregunta acerca del origen y las causas de situaciones de violencia condujo a clasificar formas de manifestación según su génesis: dentro del contexto escolar, fuera del contexto escolar y en un entramado (Cazden) entre lo escolar y lo extra-escolar. Dichas formas se articulan con las figuras de intervención - trabajo encapsulado, en equipo y en consulta -, y con los tipos de historización y construcción estratégica de intervenciones delimitados por el equipo de investigación en trabajos anteriores. Se abren líneas de investigación-acción acerca de cambios e intercambios cognitivos y actitudinales a través de procesos de reflexión sobre la práctica, en figuras de intervención, tipos de historización/construcción estratégica y formas de manifestación de las violencias en cuanto a su génesis.

Palabras Clave
Formas Violencias Sistemas Actividad

Abstract

DIFFERENT FORMS OF DEVELOPMENT OF VIOLENCES AT SCHOOLS: GENESIS OF PROBLEMS AND PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE OF PSYCHO-EDUCATIONAL AGENTS

The work presents different forms of violences development in educational contexts, starting from narrations about situated-problems of intervention practice. The aim is to understand the focus in problems and practices as inter-actions and constructions of senses and meanings in activity systems. Questionnaires about Situated Problems of Violences at Schools were administered to 114 Psycho-educational Agents. Qualitative analysis: applying Multidimensional Matrix of Process of Becoming Psycho-educational Professional (Erausquin, Basualdo). Unit of analysis: Situational Mental Models of Activity. The question about the origin and the causes of violence situations produced the classification of forms of violences development according to their genesis: situated in outside-school context; situated in inside-school context; situated in a weft or "weaving process" (Cazden) between outside and inside school context. Those forms are linked with the figures of activity and the groups of historicity and strategic co-construction of interventions that were depicted in previous works by the research team. We are opening a research-activity process about cognitive and embedding changes and exchanges throughout devices for reflection over the practice, in the figures of work, the types of historicity and strategic constructions and the forms of violence development related to the genesis of problems and interventions.

Key Words
Forms Violences Systems Activity.

Introducción y antecedentes

El objetivo del trabajo es analizar los modos en que los agentes psicoeducativos describen, localizan y conceptualizan las violencias que aparecen en contextos educativos en los que se configuran implícita o explícitamente demandas de intervención. Se trata de comprender la diversidad y complejidad de enfoques, agencialidades e implicaciones, en el seno de intercambios y construcción de sentidos entre sujetos y problemas que emergen en sistemas societales de actividad. Se articularán con las figuras del trabajo profesional que los propios agentes delinean en sus narrativas, y con la historización que realizan de las situaciones de violencia y el alcance de planteos estratégicos en las intervenciones. El trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación UBACYT acreditado para 2011-2014 "Ayudando a Concebir y Desarrollar Cambios: Desafíos y Obstáculos para el Trabajo de Psicólogos y Profesores de Psicología en Escenarios Educativos", y profundiza lo realizado en el Proyecto "Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención de problemas situados en contexto" (UBACYT P023/ 2008-2010), ambos dirigidos por Prof. Mag. Cristina Erausquin.

Estrategias metodológicas

Estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos y enfoque etnográfico. Se administraron Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional a 114 Agentes Psicoeducativos (AP) que trabajan en instituciones de gestión pública y privada - en distintos niveles y modalidades: Primaria, Secundaria, Terciaria, Rural, Especial - en dos ciudades de Argentina: Buenos Aires y La Plata, en Cursos para Graduados en la Especialidad Psicoeducativa, dictados en la Facultad de Psicología de UBA y el Colegio de Psicólogos Distrito XI. La muestra está compuesta por: 83 Lic. en Psicología, 8 Psicopedagogos, 7 Lic. en Trabajo Social, 5 Lic. en Ciencias de la Educación, 1 Lic. en Sociología, 2 Profesores de Literatura, 2 Profesores de Educación Primaria, 2 Estudiantes de Psicología Avanzados, 1 profesor de Educación Especial y 1 Licenciado en Relaciones Laborales Los datos fueron analizados con Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa, adaptada a "situaciones-problema de violencias en escuelas" (Erausquin, Basualdo, 2005). La narrativa de los AP refleja creencias y conocimientos, a la vez que su experiencia personal atravesada por la cultura, y destaca la subjetividad del narrador a la vez que la situación en la cual se involucra. Unidad de Análisis: Modelos Mentales de Psicólogos y otros Agentes Psicoeducativos para la Intervención Profesional en problemas de violencias situados en escenarios educativos,compuesta por cuatro dimensiones: 1) Situación-problema de violencia; 2) Intervención profesional del/la AP; 3) Herramientas utilizadas; 4) Resultados y Atribución de Causas o Razones.

Análisis de Datos.

La exploración y problematización de las violencias en contextos escolares muestra que sus modos de producción son heterogéneos y atravesados por acontecimientos múltiples. La indagación se inició en el año 2009 con preguntas acerca de cómo las situaciones de violencias son apropiadas y redescriptas desde las perspectivas de los actores, en el marco de las intervenciones que construyen en contextos educativos. En este trabajo, se describen las formas de manifestación de las situaciones de violencia en la escuela que son visualizadas por los AP en sus contextos de práctica, partiendo de su génesis, y articuladas con el tipo de intervenciones profesionales de los AP y su reflexión sobre las experiencias que atraviesan. Las situaciones de violencia se insertan en diversos dispositivos de práctica, se organizan en categorías conceptuales a través de representaciones que emergen en la vida cotidiana de la escuela, y adquieren formas objetivas en relación a la herencia cultural, siempre selectiva, del contexto escolar, permitiendo advertir una serie de regularidades, articulaciones y diferencias. Del análisis general inicial de la muestra, y a partir de una serie de recurrencias, se concluyó (Erausquin et alt., 2009; Confeggi et alt.,2010) que las dificultades de los AP en el abordaje de las situaciones-problema parecía vincularse con que la violencia precipita tensiones de urgencia, con demandas apremiantes para prevenirla de parte de alumnos, otros profesionales o la institución, para evitar o disminuir el daño o sufrimiento que provoca. Las escenas desbordan el marco habitual de respuesta y los AP suelen responder con exigencia de inmediatez. Predomina la percepción del problema desde el punto de vista del Sujeto-Víctima, generalmente situado en el/los alumno/s, con predominio de la figura de humillación al más débil. Su preocupación es reinstaurar al sujeto de derecho en su libertad y potencialidad, siendo subjetividades en desarrollo. Esta mirada de los AP se diferencia radicalmente de la judicialización o penalización del alumno juvenil/infantil, que señala como figura de peligrosidad o amenaza social a aquellos a quienes los discursos de la seguridad denominan cada vez más menores en lugar de alumnos. Los AP que se implican en el abordaje se muestran permeables, sensibles, proclives a ver escenas detrás de la escena, en la génesis de las violencias, más allá de apariencias y efectos, en estructuras y dinámicas complejas – escolares, sociales, familiares, personales –. Frente a la demanda de urgencia, los modelos explicativos y de intervención hegemónicos en su formación, surgidos de la clínica, son rebasados por las situaciones de conflicto, quedando sin suficientes modelizaciones que, en base a marcos teóricos consistentes, hayan sido apropiadas previamente. En otras situaciones, en cambio, se conforman sistemas de actividad con signos de giros contextualistas (Pintrich, 1994, Baquero, 2002, Erausquin, 2005), a través de la disponibilidad y el acceso al uso o/y la construcción de herramientas inter-agenciales para abordar diferentes dimensiones de la problemática. Desde una perspectiva socioeducativa, se abre la pregunta de si es "escolar" la violencia (Caplan 2007), lo cual implica no reducirla a la exclusión educativa, sino analizarla en el marco de procesos de descivilización y profundas desigualdades sociales, que sitúen a la vez las formas en que los sistemas societales de actividad escolares reproducen o metabolizan el conflicto.

En este trabajo, se describirá el modo en que los AP sitúan, enuncian, problematizan la génesis del problema de violencia en la escuela, estableciendo relaciones entre actores y tramas individuales y sociales, y su posicionamiento en la producción, reproducción o tratamiento del problema. A la vez, se investiga el plano de las acciones en la dinámica de la intervención, los modos de construcción de respuestas y su implicación ante el conflicto. La tematización construida por los AP acerca del origen y localización de factores generadores de violencia condujo a una clasificación de formas de aparición de la violencia que fueron situadas: dentro del contexto escolar, fuera del contexto escolar y como entramado – sistémico o débil - entre lo escolar y lo extra-escolar. En investigaciones realizadas entre 2000 y 2001 sobre "intervenciones de psicólogos y agentes psicoeducativos que trabajan en escuelas", (Erausquin, 2002), las causas de los problemas – enunciadas en entrevistas con los AP realizadas por "psicólogos en formación" - eran situadas exclusivamente "fuera de la escuela". Ello dejaba por fuera de la responsabilidad a la escuela como reproductor de desigualdades y etiquetamientos, pero también como generadora potencial de transformaciones. Se legitimaban decisiones que individualizaban el déficit o la disfuncionalidad en los "niños con problemas" y señalaban a los contextos familiares y sociales como generadores exclusivos de los problemas "escolares". Quedaba el nudo del conflicto fuera de la institución educativa, percibida exclusivamente como depositaria/ receptora de violencias que irrumpían desde condiciones "externas".

En la presente indagación, la localización de la génesis de las violencias en escuelas se presenta de modo diferente. El 21% de la muestra localiza la génesis del problema en el Contexto Extra-escolar, fuera de la escuela – aunque se presenten indicadores, manifestaciones o efectos de violencia en la escuela -. La forma más frecuente sitúa el origen del problema en las familias, con situaciones de maltrato físico y sexual, rupturas y fragmentación de los roles parentales y abandono de funciones; y fuertes correlatos del sujeto en los planos psico-físico, cognitivo y emocional. Se incluyen violencias como producto de patologías individuales, problemas de conducta y

fracasos en la integración escolar, como obstaculización subjetiva en la tarea pedagógica a partir de su relación con la situación familiar. Aparecen relatos tales como: "J, estudiante que matriculó cursos a distancia porque vivía en la zona rural,atendía responsabilidades de la agronomía, sin posibilidad de interactuar con otros jóvenes debido a las normas de sus padres en su casa", "se sentía solo, maltratado y sin derechos…, desmotivado y con ganas de quitarse la vida o de huir lejos de su hogar"; al ingresar a la universidad "agredía verbalmente a quién le indicara una acción (…),ponía en tensión al grupo de estudiantes y se generaban discusiones con alto contenido de violencia, lo cual hizo difícil su estadía en la universidad" (…) " no soportaba que alguien le indicara qué hacer, pues en su casa siempre hacia lo que los demás querían".Las escenas descriptas no enfocan la génesis de problemas de violencias - ni siquiera parcialmente - en procesos grupales, institucionales o pedagógicos escolares y el sujeto-alumno se percibe como violentado/violentador que reproduce conflictos en el escenario escolar. Las estrategias de intervención se apoyan en marcos y herramientas clínicas, incluyendo regularmente entrevistas a padres. Otra forma menos frecuente de localización de la génesis de la violencia en Contexto Extra-escolar, conceptualiza la violencia en la escuela como "social", centrándose en las consecuencias de las desigualdades sociales y económicas, en contextos de pobreza y vulnerabilidad en los que se advierte el deterioro de pautas de conducta, la transgresión de las normas y la violencia física. Si bien advierten "la escena detrás de la escena del niño-problema", ubican lo social desde perspectivas que no habilitan herramientas de abordaje profesional para los AP escolares, ni consideran relaciones posibles con propósitos y acciones pedagógicas. Lo externo es productor del conflicto, pero el sistema de actividad en el que participan no es incorporado como problema, sino como demanda de intervención. El 57% de los agentes psicoeducativos sitúa, por otra parte, la génesis de las escenas de violencia en el Contexto Intra-escolar. Si bien al interior de esta categoría, existen diferencias en la complejidad de relaciones y actores involucrados, las violencias son percibidas como generadas, propiciadas o reproducidas por el dispositivo escolar, implicando normativas y contradicciones institucionales, acciones y omisiones de la escuela ante problemas sociales, y funciones y decisiones de autoridades o docentes. La relación conflictiva entre actores emerge allí donde fracasa el vínculo pedagógico y la convivencia escolar, y la tarea educativa se ve obstaculizada por problemas de órdenes diversos. Aparecen situaciones de violencia entre pares, maltrato de docentes a estudiantes y de estudiantes a docentes, violencia desde la institución - con formas de violencia simbólica en exclusión, estigmatización o desidia -, y conflictos en la institución vinculados a problemas de organización, tratamientos burocráticos, luchas de poder y falta de resonancia institucional para la solución de problemas. Aparecen relatos como"la intervención consistió en la implementación de un espacio de mediación para la resolución de conflictos entre pares, con la mirada puesta en mejorar la convivencia de la comunidad escolar y promover aprendizajes de calidad"; "la capacitación de los estudiantes, llevada a cabo en un taller, tuvo por objetivo formar mediadores en el espacio escolar". En algunos casos, se toman referencias contextuales "externas" aisladas, sin articularlas al problema ni a la intervención, como "el niño tiene antecedentes de violencia y vive en un Hogar por orden judicial". Desde un enfoque contextualista del aprendizaje, tales perspectivas plantean el desafío de construir relaciones inter-sistémicas que den cuenta de regularidades y diversidades en la implicación del problema, y a la vez significan, respecto del primer grupo, la posibilidad de involucrar la responsabilidad social de la escuela en el reconocimiento de su participación en la génesis y/o en acciones para abordar las violencias emergentes. El 22 % de la muestra sitúa en sus relatos la génesis de las situaciones-problema de violencias en un Entramado entre lo Extra-escolar y lo Intra-escolar. En esas narrativas, se advierte el carácter reproductivo de las violencias, que resulta de su cualidad relacional y su encadenamiento recursivo, y se aborda la articulación de actividades complejas en diferentes dimensiones de la intervención como proceso. "Entramado", en educación, es una metáfora que representa articulaciones emergentes, (inter)sistémicas, de factores, tramas y vínculos en los escenarios que presentan tensiones y heterogeneidad entre sus componentes, y requieren construir puentes articuladores entre diferentes perspectivas para su comprensión y abordaje por parte de todos los actores ("weaving process", Cazden, 2010). Los entramados no se reducen ni a lo cognitivo, ni a lo afectivo; ni a los sujetos ni a las situaciones; ni a lo interpersonal ni a lo social-institucional; ni a los cuerpos ni a las mentes; ni a las prácticas ni a las experiencias; no escinden, articulan dinámicas distribuidas entre diferentes dimensiones. Tales modos de abordar el problema pueden dar lugar a nuevas formas de comprensión, en las que lo pedagógico pueda constituirse como un acto de metabolización de las violencias en las escuelas, cualquiera sea la trama que las origine (Meirieu, 2008). Dentro de la categoría, se distingue lo que denominamos "entramado débil", - mayoritario -, y "entramado fuerte", - minoritario -. En el primero, está menos claramente explicitada la trama en la que se insertan/generan las violencias, pero se evidencian algunas relaciones – descriptivas o de encadenamiento causal - a la hora de concebir, recortar, visualizar situaciones-problema de violencias en escuelas. Aparecen relatos como:"Este alumno se encontraba en 5to año, provenía de otra escuela y no había alcanzado la alfabetización (…) "El problema se contextualizó dentro de la institución escolar y se analizó tanto la historia individual como institucional y de la contingencia …no como un hecho aislado". "Los resultados fueron relativos al sostenimiento por fuera de la escuela del niño. Ya que en la institución fue difícil revertir el señalamiento del niño como problema". Si el entramado es débil, la complejidad sistémica en la conceptualización del problema puede no tener correlato en el plano de la intervención, apareciendo acciones unidimensionales que, más allá de logros y resultados, no se entraman en lo educativo. Por lo tanto, son menores las posibilidades de metabolizar violencias a través de funciones pedagógicas de la escuela y/o en articulación con otras instituciones sociales y/o comunitarias. La segunda acepción de entramado, su versión "fuerte", abarca tramas multidimensionales, tanto en la conceptualización como en la intervención, articulando diferentes componentes que coparticipan en la producción del problema, e incluyendo acciones diversas para tramitar y resolver conflictos, que desnaturalizan condiciones existentes y construyen herramientas para la visualización de nuevas perspectivas por parte de los agentes involucrados. Un ejemplo: "Las actividades son propuestas con miras a la conformación de un Bachillerato Popular, y los profesionales deciden comenzar con las actividades educativas. Los jóvenes son convocados para participar del espacio como una actividad extra-cursos de formación en oficios. Se estableció un espacio de Derechos Humanos, con dos áreas: Identidad y Ciudadanía. Funcionaban por separado, en forma quincenal, con la participación de 15 jóvenes entre 14 y 20 años. Fuerte resistencia y saboteo de las actividades por parte de los jóvenes, como también violencia y falta de respeto hacia los profesionales .... al momento de la intervención ninguno de los jóvenes se encontraba en el sistema educativo(…) Se decide: trabajar en conjunto las dos áreas; aumentar la frecuencia, semanal; disminuir el tiempo de cada encuentro y la propuesta para los jóvenes es realizar una producción audio- visual. En principio, se

trabajó con el grupo completo, se planteó un panorama general de cómo se iban a desarrollar las tareas y se los invitó a agruparse en equipos más pequeños de acuerdo a los intereses (…)Frente a la profunda resistencia de los jóvenes, el objetivo fue establecer mínimas condiciones de trabajo, pequeños acuerdos que permitieran desplegar otro tipo de dinámica. Se intervino principalmente sobre el dispositivo..." El "contexto" es visualizado ya no sólo como "aquello que rodea" sino como escenario que da sentido al conjunto; no sólo "atraviesa", sino constituye "aquello que entrelaza" la posibilidad de co-construir nuevos sentidos (Cole 1995).

Articulando con Historización Estratégica y Figuras de Intervención

En trabajos anteriores (Erausquin et. alt, 2010, 2011) destacamos que en la historización conjunta del problema y del sistema de actividad que demanda intervención sobre violencias en escuelas, existen divergencias en la dinámica del recuerdo y del olvido organizacional (Engeström et alt. 1992). La memoria del sistema de actividad tiende a fracturarse, desapareciendo huellas de las acciones colectivas del pasado, tanto de las que pudieron haber causado el problema, como de las que pudieron haber intentado solucionarlo, quedando en cambio registrado el pasado del objeto de la actividad, o sea del problema del niño o los niños violentos y sus historias. La recuperación de la memoria del sistema resulta crucial para el aprendizaje colectivo de la experiencia, para que se habiliten cambios y ciclos de expansión más allá de la tendencia a repetir. La capacidad de recuperar las huellas del pasado del sistema de actividad en el que se insertan los agentes, articulada con la capacidad de co-construir un desarrollo estratégico de la intervención que deje "marca" en el sistema, no depende de capacidades o incapacidades individuales. Depende de una regularidad en las estructuras sociales de la memoria y el olvido, modificables si son sujetos colectivos los que emprenden la tarea de la re-visibilización de la historia y la reconquista del futuro. Las formas de entramado sistémico – en cuanto a génesis de problemas e intervenciones – correlacionan significativamente con las narrativas de los AP del tipo 3 en la clasificación desarrollada en trabajos anteriores (Erausquin et alt., 2011b, 2012), que representan la máxima posibilidad del desarrollo histórico-estratégico; en cambio, las formas que sitúan la génesis de violencias en lo extra-escolar correlacionan significativamente con las narrativas de los AP del tipo 1, en la misma clasificación, que presentan historizaciones centradas en el individuo, su familia y el contexto exterior a la escuela, y una intervención que no alcanza a dejar marca en la modificación del sistema de actividad. Por otra parte, en cuanto a las figuras de intervención, (Erausquin et alt., 2011ª), las formas de entramado, en su versión fuerte y débil, correlacionan significativamente con las figuras de trabajo en equipo y trabajo en consulta, mientras que las formas del contexto extra-escolar correlacionan significativamente con las figuras del trabajo encapsulado, presentándose mayor dispersión en correlación estadística de las formas del contexto intra-escolar con las tres figuras de intervención, con leve predominio de la figura del trabajo encapsulado.

Reflexiones finales y líneas de indagación-intervención emergentes

El desafío en el abordaje de las violencias es la co-construcción de inter-agencialidad (Engeström, 1997), de objetos de actividad inter-psicológicos (Engeström, 2001) y de modelos mentales de actividad compartidos (Rodrigo, 1997), a través de la re-construcción conjunta de problemas e intervenciones entre diferentes agentes profesionales y actores sociales participantes. En esta indagación, aunque sólo una minoría focaliza la interdependencia explícita de lo escolar y extra-escolar en problemas e intervenciones – entramado sistémico en versión fuerte -, en las otras dos categorías, intra y extra-escolar, junto a la trama principal, suele haber referencias implícitas a realimentaciones entre lo familiar y lo escolar y entre lo escolar y lo social. Ello representa un "giro contextualista" (Baquero, 2002) histórico, en la visualización y recorte de unidades de análisis para el enfoque de problemas. Una toma de conciencia – incipiente aun en la gestión de intervención estratégica – que redunda en implicación y responsabilidad compartida.

-Se planean desarrollos de una línea de trabajo de indagación/ intervención - contemplada en el diseño del Proyecto de Investigación en curso -, involucrando el acompañamiento a agentes psicoeducativos y educativos en la reflexión sobre la práctica (Schon, 1998) y en la auto-hetero-análisis de cambios cognitivos y actitudinales en entramados sistémicos formativos. A la vez, se explorarán diferentes estructuras de inter-agencialidad (Engestrom, 1997) que, como señala Daniels (2003), posibiliten a las escuelas atravesadas por la diversidad de sujetos y poblaciones, convertir la heterogeneidad en enriquecimiento a través de la apropiación recíproca (Rogoff, 1997), construyendo colectivamente culturas de análisis y resolución de problemas en contextos educativos.

Bibliografia

Baquero, R (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En Perfiles Educativos. Tercera Época. Vol. XXIV Nos. 97-98. pp. 57-75. México.

Baquero R. (2004) "Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar". En Castorina, Dubrovsky (comps.) Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Castorina A., Kaplan C. (2009) "Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa". En Kaplan C. (dir.) Violencia escolar bajo sospecha. Buenos Aires. Miño y Dávila.

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

Cole M. (1999) Psicología Cultural. Madrid: Morata.1996.

Confeggi X., Dome C., López A. (2010) «Análisis de las narrativas de Agentes Psicoeducativos: Dispositivos y modalidades de abordaje de las violencias en contextos escolares». Publicado en Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Noviembre 2010. ISSN 1667-6750. Facultad Psicología UBA.

Daniels, H. (2003) "El nivel institucional de regulación y análisis" (cap. 5) de Vigotsky y la pedagogía. Barcelona, Buenos Aires: Paidós. Temas de educación.

Engeström Y. Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992) "El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones" en Middleton D. y Edwards D. (comps. (1992) Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido. Buenos Aires. Paidós.

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, Engeström y Vasquez (comps.) Mind, culture and Activity, Cambridge, Cambridge University Press, 1997

Engeström Y. (2001b) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". Journal of Education and Work, Vol. 14,

No.1, 2001.
Erausquin C., Bur R., Cameán S., Sulle A., Btesh E., Ródenas A. (2002) "Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas". IX Anuario de Investigaciones Año 2001 de Facultad de Psicología UBA. Agosto de 2002. ISSN. 0329-5885. pp. 221 a 232.
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. (en prensa) "Psicólogos y docentes que trabajan en escuelas: "giro contextualista" y modelos mentales de intervención sobre problemas situados". En Erausquin C. y Bur R. (ed.) Diez años de investigación sobre psicólogos que trabajan en escuelas. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
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., Basualdo M.E., Dome C., López A., Confeggi X., Robles López, N. (2011a) "Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educacional". Publicado en Anuario XVIII de Investigaciones de Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Publicado noviembre 2011. ISSN.0329 5885.pp. 181-198.
Erausquin C., Dome C., López A., Confeggi X., Robles López N. (2011b) "Violencias en escuelas desde las perspectivas de los agentes psicoeducativos: historización y sentido estratégico de las prácticas". Presentado en XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur, organizadas por Secretaría de Investigaciones de 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.
Kaplan, C. (2006) Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Buenos Aires. Miño y Davila Editores.
Meirieu, Ph. (2008) "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza", en Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas, publicación del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.
Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", Educational Psychology
Rodrigo, M. J., Arnay, J. (1997). La construcción del conocimiento escolar. Barcelona, Paidós
Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en J.I. Pozo y 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. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós.
Vigotsky, L. (1934) Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires: La Pléyade.

SUJETO, DIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD ESCOLAR. REFLEXIONES PSICOEDUCATIVAS SOBRE LOS LÍMITES

Espinel Maderna, María Cecilia

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

El trabajo enfoca algunos procesos de escolarización de alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad. Específicamente se refiere a trayectorias escolares de niños que por complejas características de su daño físico y/o por la muy singular lógica de su operancia psíquica enfrentan a la escuela con límites institucionales, que se manifiestan como imposibilidad de ofrecer educación de calidad.

Se pregunta: ¿Qué ocurre cuando los aprendizajes escolares de un alumno, aún en sede de escuela especial reiteradamente no alcanzan lo exigible para el Nivel Inicial convencional? ¿La continuidad en la escuela sin participación real en procesos de aprendizaje es ejercicio del Derecho a la Educación? ¿Estas prácticas respetan el "interés superior del niño"?

Desde un enfoque Sociohistórico-cultural, analiza psicoeducativamente una viñeta en cuanto a las condiciones de constitución de la subjetividad como deficitaria en la escuela y al ejercicio del derecho mencionado. Desde el marco de los Derechos de las personas integra al análisis normativa vigente en el sistema educativo provincial. Jerarquiza el encapsulamiento del sistema escolar (Engeström, 2001) como determinante del fracaso escolar en lograr aprendizajes e imaginar modos más eficaces de ofrecer oportunidad de apropiación de bienes culturales. Se proponen intervenciones para la resolución de la problemática formulada.

Palabras Clave
Sujeto-Diversidad-Educación-Discapacidad escolar

Abstract

SUBJECT, DIVERSITY AND DISABILITY AT SCHOOL. PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL REFLECTIONS ON THE LIMITS.

This work focuses on teaching and learning processes involved in the education of pupils with special needs arising from different kinds of disability.

The aim is to survey the performance at school of those children whose demands from the school a confrontation with institutional limits to providing a high quality education.

The questions to answer are : What happens when the learning process of a pupil, even in the special school framework, repeatedly fails to match the demands of the ordinary initial level? Does the mere subject's permanence at school without a real participation in the learning process ensure his right to Education? Do these practices guarantee the child's best interests?

The approach is a social historic and cultural and a psychological and educational clinical vignette is used to describe the deficiencies in the conditions for the makeup of subjectivity at school and the effective exercise of the aforementioned right.

The present day regulations in the provincial educational system are reviewed. The school system encapsulation is highlighted (Engstrom, 2001) as the determining factor of the school failure in achieving success in learning and in order to provide opportunities. Proposals of intervention for the solution of the observed problems.

Key Words
Subject-Diversity-Education-School disability.

Introducción

El trabajo enfoca trayectorias escolares de alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad a quienes la escuela especial no logra ofrecer educación de calidad.

Se pregunta: ¿Qué ocurre cuando los aprendizajes escolares de un alumno, aún en sede de escuela especial reiteradamente no alcanzan lo exigible para el Nivel Inicial convencional? ¿La continuidad en la escuela sin participación real en procesos de aprendizaje es ejercicio del Derecho a la Educación? ¿Estas prácticas respetan el "interés superior del niño"?

Desde un enfoque Sociohistórico-cultural, reflexiona sobre condiciones de constitución de la subjetividad como deficitaria en la escuela y el ejercicio del derecho mencionado. Desde el marco de los Derechos de las personas integra al análisis normativa vigente en el sistema educativo provincial. Jerarquiza la hipótesis del encapsulamiento del sistema escolar (Engeström, 2001) como determinante del fracaso escolar en lograr aprendizajes e imaginar modos más eficaces de ofrecer oportunidad de apropiación de bienes culturales. Propone intervenciones para la resolución de la problemática formulada.

Objetivo

Se propone desnaturalizar la equivalencia simbólica entre condición de niño escolarizado y acceso al derecho a la educación, jerarquizar la dificultad de flexibilizar límites del espacio escolar por su relación con la baja calidad educativa y aportar estrategias alternativas para

resolver la problemática enunciada.

Marco teórico

Desde enfoques socio histórico culturales, la educación condiciona y funda el desarrollo específicamente humano. Se entiende por buenos aprendizajes, a los que generan desarrollo de procesos psicológicos crecientemente descontextualizados y de control progresivo de la relación consigo mismo y los otros. (Vigotsky, 1988)

Las políticas de representación pueden producir alumnos con discapacidad a través de prácticas institucionales (Mehan, 2001). De allí la importancia de flexibilizar los determinantes duros del dispositivo y el trabajo escolar, pensando a cada alumno como niño en desarrollo (Baquero, 2002).

La Ley Nacional de Protección de Derechos de niños niñas y adolescentes, Nº 26061 en su art. 3, sitúa el "interés superior del niño" como bien central a proteger al tomar cualquier medida, debiéndose respetar, según inciso c, "el pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural".

La Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad reconoce en su Art. 24 el derecho de las personas con discapacidad a la educación y compromete a trabajar para que las personas con discapacidad:

(…) puedan acceder a una educación inicial, primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones, en la comunidad en que vivan; reciban apoyos personalizados y efectivos en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión; aprendan habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación efectiva."

La Ley de Educación Nacional Nº 26206 dispone que la educación en la Argentina se rija por el principio de inclusión educativa, garantizándola a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos, asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades. La escuela inclusiva exige construir y sostener proyectos con otros, para la invención de condiciones de educatividad adecuadas (Baquero, 2001).

Metodología

El desarrollo metodológico del presente trabajo será de carácter teórico aplicado. A partir de una viñeta psicoeducativa como caso paradigmático, se reflexiona sobre aspectos de la situación problema y se construyen nuevas articulaciones teóricas. Se instrumentan en el análisis cualitativo referencias que permiten situar tanto aspectos de la generalidad de lo escolar como de la singularidad en juego. En función de ello se elaborarán posibles intervenciones al encapsulamiento (Engeström, 2001) escolar que aporten a la resolución del problema formulado.

Análisis

"Luisa de 10 años comunica sólo agrado o rechazo y exclusivamente de modo corporal desde que ingresó a ATDI. Desde hace un par de años, por su edad cronológica/franja etárea, cursa primer ciclo de escuela primaria especial de acuerdo a la normativa vigente. Los docentes y EOE notan que especialmente, durante el último año sus aprendizajes evidencian francos retrocesos, no se registra manifestación de interés alguno y si algo le agrada no hay juego exploratorio. Luisa no concurre a otro ámbito de inserción que el escolar y la familia manifiesta estar desbordada por la situación. A partir del diagnóstico psiquiátrico el tratamiento se ha reducido a la medicación correspondiente. Cada vez se vuelve más difícil a su docente hacer las "especificaciones de contenido", por la progresiva distancia entre lo que logra enseñar y lo que el currículum explicita para cualquier alumno de su nivel de escolaridad. Sin embargo debe evaluar las prácticas del lenguaje de Luisa con referencia a enunciados del currículum común (por ej: "Expresar los efectos que las obras producen en el lector".) Esto aunque las "especificaciones de contenido" acoten el significado que los mismos tienen para "el común de los niños", porque como en la escuela-la familia y la comunidad bien se sabe, no corresponden a lo que Luisa aprendió…"

En Provincia de Buenos Aires el Curriculum tiene carácter prescriptivo. El Anexo del Marco General de la Política Curricular establece que tanto el diseño e implementación de propuestas específicas como la organización de los tiempos de aprendizaje adecuados a las necesidades, deben regirse por el principio de que los fines de la educación son los mismos para todos.

Analizando consecuencias de este planteo, lo primero que surge es que se preserva la oportunidad de aprender contenidos de todos los niveles a cualquier alumno. Pero por otro lado, para la acomodación de la enseñanza a los alumnos como Luisa, que según la lógica escolar "aprenden insuficientemente" (Lus, 1995), queda vacío el lugar de las propuestas alternativas eficaces (ej. contenidos secuenciados con ejemplos de especificaciones propuestas etc). Lo que sí se explicita claramente es que promocionan si sostienen la continuidad escolar, por criterio de cronología/grupo etáreo (Resolución Ministerial 4635, 2011).

Todavía tiene notoria vigencia en las escuelas un enfoque según el cual los fracasos en el logro de aprendizajes los porta el alumno y no la relación sujeto-escuela (Terigi, 2009).

De esta configuración de dimensiones, se deriva que alumnos en situaciones de interacción escolar como la de Luisa, podrían participar con continuidad de un "como si" ,en lugar de hacerlo en oportunidades educativas reales .A cierta edad promocionarán en cualquier caso, aprendan o no, se revisen o no las prácticas , y esto no es un dato menor para los registros.

El ejercicio del derecho a la educación que implica el sostenimiento de la escolaridad obligatoria, tracciona como función normalizadora escolar, hacia la adecuación a expectativas de desempeño escolar mínimo vinculado a los lineamientos curriculares comunes. Para una docente de primer ciclo en escuela común, el currículum significa los contenidos a trabajar con características que requieren artificialidad y descontextualización progresiva de los aprendizajes.

Para la maestra de Luisa, también alumna en primer ciclo pero en escuela especial, puede ser un recordatorio de lo muy lejos aún de la lectoescritura y otras valiosísimas adquisiciones que está su alumna. Lo que en principio le parece necesario lograr es que Luisa aprenda a entrar al juego social y en ese aprender – se aprenda con otros", que aprenda a disponer de su cuerpo, a ordenar algo de la temporalidad en la permanencia de los rítmos. (Espinel Maderna, 2010)

Estos aprendizajes requieren condiciones que exceden a la escuela tradicional normalizadota: interacciones capaces de habilitar emergencias subjetivas y sostener lo que de singular pueda surgir en ese encuentro. La propuesta curricular individual con claras especificaciones de contenido a enseñar y evaluar concienzudamente en el aula, parece entonces condición necesaria pero no suficiente. La voluntad y el trabajo profesional docente en el macrosistema escolar es muy importante, pero no alcanza. El sistema educativo no logra que Luisa aprenda.

De allí la urgencia de problematizar la función normalizadora del dispositivo escolar y posicionar en el centro a los niños en constitución. Para aprender, el niño escolarizado necesita ser reconocido en las prácticas institucionales como alguien que puede hacerlo. La opción es que sea producido por ese ámbito como alumno incapaz. (Mehan, 2001).

Las "etiquetas o rótulos diagnósticos", más aún si son legitimados desde categorías y pronósticos médicos , complican los procesos educativos .Operan en la base de "profecías de fracaso" que suelen anticipar siniestramente los estigmas que esperan a cada uno. (Toscano, 2007) .

La promoción de desarrollo cultural de Luisa exige abordaje como problemática compleja desde lo escolar, pero también implicación desde los sistemas de salud y socio-comunitario. Construir la inclusión de Luisa exige superar barreras para co-coordinar esfuerzos con el grupo familiar, hacia la integración social real de la niña. Las relaciones interpersonales deben cambiar no sólo en la escuela.

Si pensamos por analogía a la escuela de Luisa, en situación de "discapacidad transitoria", podemos reconocer su necesidad de apoyos. (AARM, 2004) Las escuela se "desempeña insatisfactoriamente" y no aprende cómo educarla porque no cuenta con interacciones necesarias.

La escuela de Luisa funciona, como tantas, encapsulada y necesita "cruzar las fronteras" de su sistema (Engeström, 2001), aunque hace tiempo se hable de trabajo interdisciplinario, con la familia y con la comunidad no logra hacerlo.

Esto incluye definir con colegas las problemáticas que estallan en el aula e intervenirlas acordando prioridades y estrategias. Construir saber interdisciplinar en situación con otros. Reconocer saber a las familias y construir acuerdos imprescindibles para coherentizar proyectos y esfuerzos en función de la educación de Luisa. (Espinel Maderna, 2010)

Propongo que la escuela cambie la estrategia para poder co-implementar prácticas más eficaces. Si se habilita a la escuela para que presente formal solicitud de los apoyos que cree requiere cumplir su función, incluso para que tenga la opción de gestionar la articulación de esfuerzos a realizar con otros sistemas de actividad del campo educativo (Marco General de la política curricular, 2007), se abrirían las fronteras históricas de su actividad.

Conclusiones

Ir a la escuela tiene sentido si se aprende, esa es su función irrenunciable. La permanencia intramuros del niño sin aprendizaje no es acceso ni ejercicio del derecho a la educación inclusiva.

Se propone que se habilite desde instancias jerárquicas del sistema a la escuela especial de esta alumna (y de todos quienes estuvieran en situación similar) a reconocer sus límites para brindarle oportunidades educativas. La idea puede instrumentarse solicitando mediante un proyecto formal los apoyos puntuales que la escuela cree necesita para cumplir su función. De este modo se le otorgaría la autoridad para reconocer e intervenir diversas situaciones, la oportunidad de co-gestionar a través de convenios procesos integradores de construcción colectiva .El primer paso es construir con la familia de Luisa las condiciones necesarias para el ejercicio del derecho a la educación con disponibilidad de apoyos de otros sistemas.

La construcción de vínculos incluso con otras escuelas e instituciones de referencia, potenciará aprendizajes en todos los sistemas que participen. Por ej: la docente integradora podría "cruzar" al ámbito doméstico para enseñar actividades de la vida diaria con la familia, que luego intentará transferirlo a otros ámbitos. La participación de Luisa con familiares o acompañantes terapéuticos en actividades artísticas y/o deportivas de su agrado, La participación en actividades de esparcimiento donde haya otros niños (zoológico, plaza, ludoteca, etc.). Talleres en centros educativos terapéuticos que motiven algún interés de Luisa, actividades en centros de día vinculadas a los cuidados del cuerpo. Supervisión psicoeducativa y capacitación deliberada en servicio a personal docente, específicamente sobre dificultades metodológicas y otras limitaciones de la formación profesional. Asesoramiento específico sobre temas escolares relevantes.

Sólo desde una estrategia educativa integradora sería posible el ejercicio del derecho a la educación para alumnos en la situación problematizada. A partir de lo desarrollado en este escrito respecto de la normalización y el sujeto, aún si la escuela no pueda garantizar que Luisa adquiera los contenidos curriculares, sería posible que aspire a lograr otros objetivos enunciados por la Resolución Ministerial 4635 de 2011:

Educar teniendo como horizonte la autonomía progresiva, la independencia y la autodeterminación.
Habilitar y atender la opinión del alumno y de su familia, ayudándolo a construir condiciones de convivencia y el desarrollo del sentido de pertenencia.

(1) Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación UBACYT 20020100100960 de la Programación 2011-2014. Directora: Magíster Cristina Erausquin.

Bibliográfía

American Association On Mental Retardation (2002) Mental Retardation: Definition, classification, and systems of supports (10 th ed.).Washington, D C, U S: American Association Mental Retardation.

Argentina Ley Nacional de Protección de los Derechos de niños, niñas y adolescentes .En Boletín Oficial de la República Argentina, 26 de octubre de 2005, N º 26061/05.

Argentina Ley de Educación Nacional N º 26206. En Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de diciembre de 2006, N º 26206/06.

Provincia De Buenos Aires (2007) Marco General de la Política Curricular. R M Nº 3655/07. En Marco General de la Política Curricular. Niveles y modalidades del Sistema Educativo. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Provincia De Buenos Aires (2011) La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires.

R M N º 4635/11.Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación
Baquero R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva situación. En Perfiles Educativos. Vol. XXIV, pp. 57-75. México.
Engestrom 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. (comps.) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.
Engeström Y. (2001) Expansive Learning at Work: toward and activity theorical reconceptualization. Journal of Education and Work, Vol. 14, N º 1, 2001. Recuperado 7 de julio, 2012 de la World Wide Web: http://www.handover.eu/upload/library/jimaw6szeyuluh4thoq.pdf
Espinel Maderna M. (2010) Encuentros afortunados en situaciones complejas: construcción de herramientas para la comunicación con el otro.
XX Jornadas Argentinas de tiflología de ASAERCA, San Carlos de Bariloche (paper).
Lus M. (1995) Cap. El pesado tema del retardo mental leve. En De la integración escolar a la escuela integradora, Bs. As. : Paidós
Mehan H. (2001) Cap. Un estudio de caso en la política de representación. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.) Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.
Asamblea General De Naciones Unidas (2006) Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad .En Hacia una Argentina sin Discriminación, Buenos Aires: Instituto Nacional contra la discriminación, la xenofobia y el racismo.
Terigi F. (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. Revista Iberoamericana de Educación. N º 50,2009 23- 39.Recuperado 7 de julio, 2012 de la World Wide Web: http://.rieoei.org/rie50a01.pdf
Toscano A. (2007) La construcción de Legajos Escolares: Una decisión en torno al destino escolar de los niños. Ficha de Cátedra Centro Estudiantes Psicología UBA.
Vigotsky L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.

CONSTITUCIÓN SUBJETIVA Y ROL DEL PSICÓLOGO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Franze, Sebastián

Escuela Especial C.R.E.I.

Resumen

En el presente trabajo se plantean algunos interrogantes en relación a las funciones que cumplen los psicólogos como integrantes de Equipos de Orientación Escolar en Escuelas de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires. Para poder realizar un análisis crítico de la cuestión, se toma como base la legislación actual en materia de educación y ejercicio de la psicología; al igual que las diversas normativas, disposiciones y circulares que emanan de la Dirección General de Cultura y Educación. Se busca, de esta forma, poder pensar el lugar dado al desarrollo subjetivo de los alumnos dentro de dichas instituciones educativas.

Palabras Clave
Subjetividad Educación Psicología Prevención

Abstract

SUBJECTIVE CONSTITUTION AND THE PSYCHOLOGIST ROLE IN SPECIAL EDUCATION

In this essay, several questions are raised in relation to the functions of the psychologists as members of School Advisory Teams in Special Education Schools of the Province of Buenos Aires. In order to make a critical analysis in the matter, current legislation in the subject of education and the exercise of psychology are taken as base, as are the different norms, dispositions and communications that are sent by the Culture and Education General Office. In this way, the objective is to enable the ability to think about the place given to subjective development of students in that kind of educational institutions.

Key Words
Subjectivity Education Psychology Prevention

La subjetividad en educación especial

Para comenzar, estimo necesario aclarar que la división de la educación entre niveles - inicial, primaria, secundaria y superior - y modalidades, es introducida por la Ley de Educación Nacional N° 26206, siendo la modalidad especial una entre ocho establecidas. En relación a ésta, la Ley de Educación Provincial N° 13688, dentro de su Artículo 39 dice: "…es la… responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindándoles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias".

Con el fin de cumplir con lo dispuesto por la legislación actual, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires introduce modificaciones en la educación especial, entre las cuales se encuentra el nuevo modelo de atención a la diversidad, generando un cambio en el funcionamiento de los equipos, buscando superar los paradigmas médico y psicométrico, arribando así a la concepción de un trabajo en equipo transdisciplinario. En este contexto se inscribe la Circular Técnica General N° 1 del año 2008 de la Dirección de Educación Especial, la cual explicita los diversos roles de los distintos profesionales intervinientes. En la misma, se tratan los dos cargos con los cuales un profesional psicólogo se puede insertar en una escuela especial, a saber: Asistente Educacional y Psicólogo. Dichos cargos poseen funciones específicas, que los diferencian:

Ø Asistente Educacional:

·Evaluar y detectar las posibilidades cognitivas y curriculares para identificar estilos de aprendizaje y otros factores que faciliten el proceso de enseñanza y de aprendizaje y su seguimiento.

·Participar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de acuerdo con las variables que atraviesan a los alumnos en los distintos ámbitos institucionales (sede e integración) y su seguimiento.

·Evaluar intereses, capacidades y competencias del alumno para la orientación y reorientación pre-profesional y profesional, en función de su inserción en la oferta técnico-profesional.

·Mantener una comunicación fluida con otros servicios y/o profesionales externos para acordar criterios de abordaje y su seguimiento.

Ø Psicólogo:

·Realizar la evaluación diagnóstica para determinar las posibilidades de acceso a los distintos aprendizajes.

·Participar en la elaboración e implementación de la propuesta individual efectuando aportes desde su formación para favorecer adquisiciones pedagógicas.

·Aportar, desde su formación, al proceso de integración laboral.

·Realizar un trabajo conjunto y flexible con los docentes en el contexto áulico.

·Orientar y contener a la familia para dar respuesta a las necesidades educativas de sus hijos.

·Mantener una comunicación fluida con los profesionales que atienden al niño aunando criterios de abordaje.

Los roles de un Asistente Educacional y un Psicólogo son, como es posible observar, semejantes en dos puntos, pero difieren en varios aspectos. Si bien comparten el sostenimiento de la comunicación con profesionales externos, al igual que el trabajo para la inserción laboral de los alumnos, se diferencian en el resto de las tareas, siendo el Asistente Educacional responsable de evaluar el nivel cognitivo y la forma de aprendizaje del alumno, interviniendo puntualmente sobre el proceso de enseñanza en ámbitos institucionales. En forma complementaria, el Psicólogo debe realizar un abordaje de los alumnos en el espacio áulico, en conjunto con los docentes, trabajando también en la orientación y contención del grupo familiar.

Ahora bien, así las cosas la dificultad que se presenta está relacionada con el lugar que un psicólogo ocupa en el ámbito educativo, dado que el cargo de Asistente Educacional puede ser desempeñado tanto por psicólogos como por psicopedagogos, sin encontrarse una diferenciación clara entre ambas disciplinas, apareciendo la suposición de una equivalencia entre las mismas.

En lo atinente al ejercicio de la psicología, la resolución 343/09 del Ministerio de Educación de la Nación, incluida en el Artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24521, incluye como octava actividad reservada al título de psicólogo: "Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos estrictamente psicológicos en el área educacional". Este aspecto de la incumbencia profesional es explicitado en forma general, aunque se destaca el abordaje de procesos psíquicos de manera específica, por lo que se torna posible inferir que aquellas cuestiones relacionadas con la enseñanza, se acercan más a las competencias del psicopedagogo que del psicólogo.

Por otra parte, es preciso tener en cuenta que, según lo dispuesto en relación a la Planta Orgánica Funcional por la Resolución N° 3367/05, el cargo de Psicólogo debe ser solicitado siempre que haya alumnos con diagnóstico de "Trastorno Emocional Severo" en la institución. Es decir, sólo en caso de enfermedad mental grave puede incluirse un profesional que realice las tareas ya desarrolladas. De esta forma, la tarea psicológica queda anudada a lo patológico, imposibilitándose el ejercicio de las funciones establecidas en la circular mencionada en otros casos. En este sentido, "Nos preguntamos, para pensar el lugar del niño en la escuela, ¿cabe cristalizar un diagnóstico estructural o cognitivo? ¿Un niño no es acaso un ser en construcción? La escuela como dispositivo productor de subjetividad, ¿no puede hacer posible que algo acontezca más allá de los diagnósticos?" [i]

Esta asociación con la psicopatología, limita notablemente el accionar del psicólogo y no se condice con lo que ocurre realmente en la praxis, si se repara en que las tareas explicitadas para el cargo de Psicólogo son válidas para ser llevadas a cabo con todo estudiante, grupo familiar, docente y demás actores institucionales. De esta manera, se desmiente la subjetividad del alumno, equiparándola únicamente a los estilos de aprendizaje e intereses, trabajados por el Asistente Educacional. Se ve negado así, el complejo proceso de constitución subjetiva que lleva adelante cualquier sujeto, quedando esta cuestión para ser abordada sólo en los casos en que un estudiante presenta una desviación del comportamiento esperable, sumamente significativa. Se relega la importante función preventiva que corresponde a la labor de un psicólogo, en la detección de dificultades que afectan al desarrollo psíquico y, en consecuencia, al proceso de aprendizaje, pudiendo crear las condiciones necesarias para generar las modificaciones que se requieran, del entorno educativo y social.

Es preciso tener presente que la prevención, en sus distintos niveles, "no sólo implica al sector salud; por el contrario, sería la resultante de la acción mancomunada de intervenciones del área social, educacional, vocacional y legislativa" [ii]. En este sentido, es el profesional psicólogo quien puede desde su especificidad, complementándose con el resto de los profesionales del equipo, llevar adelante tareas preventivas a nivel familiar, realizando un seguimiento de la situación por medio de entrevistas, tanto en la escuela como en el hogar. De igual manera, deben realizarse talleres o encuentros en los que se trabajen diversas temáticas cruciales, como puede ser el desarrollo de los alumnos, la forma en que cada familia acompaña a su hijo, las representaciones sociales en relación a la discapacidad, entre otras tantas.

Asimismo, la labor debe involucrar también a los profesionales de la misma escuela, abordando - a través de supervisiones, reuniones o talleres - aquellas cuestiones que hacen obstáculo al trabajo con personas con discapacidad y que, pueden incluso relacionarse con los recorridos de cada actor institucional. También está implicada en este abordaje la institución misma, abriéndose la posibilidad de relativizar ciertas reificaciones, convirtiéndolas en analizadores institucionales.

De la misma forma, debe intervenirse puntualmente con el alumno, buscando trabajar sobre las marcas simbólicas del orden social, acompañando su paso por las diferentes etapas del ciclo evolutivo y, sobre todo, teniendo como horizonte su futuro, propiciando "las condiciones para que él mismo emerja y se apropie de dicho espacio produciendo un acto personal, significativo y no automatizado" [iii].

Ahora bien, en función de otra de las cuestiones incluidas en la circular, la derivación a profesionales externos se constituye como una tarea que implica la incorporación de otro tipo de abordaje - denominado clínico -, pero que comparte objetivos comunes planteados para el alumno. Es por esto que la comunicación entre el psicólogo educacional y el psicólogo clínico es de suma importancia, en tanto que intervenciones contrapuestas pueden llegar a generar efectos negativos o iatrogénicos, en función del desarrollo del sujeto.

A un nivel más amplio, no debe perderse de vista a la comunidad o contexto en el que transitan su cotidianeidad los alumnos, teniendo en cuenta también las posibilidades que se abren con el trabajo en integración escolar. El imaginario en juego, los prejuicios, las diversas actitudes que se sostienen en relación a las personas con discapacidad desde ciertas representaciones sociales - necesidad de sobreprotección, indiferencia, rechazo, entre otras -, son cuestiones que es preciso tener presentes, a los fines de evitar que terminen viéndose privadas de distintas opciones consideradas fundamentales, para el desarrollo de cualquier ser. En este sentido, es a la misma escuela como institución social privilegiada que a todos nos atraviesa, a quien le cabe llevar adelante una gran porción del trabajo de dignificación del sujeto con discapacidad. Una labor bien realizada y sostenida en la continuidad temporal, daría lugar a una verdadera inclusión. Sin embargo, sería más deseable una educación absolutamente inclusiva, que consiga superar incluso la concepción de lo especial, pero claramente la misma aún no se ve reflejada ni en las normativas, ni en las prácticas.

Pensar el ámbito educativo sesgándolo a su función promotora de los

procesos de enseñanza y aprendizaje, no hace más que desconocer la incidencia fundamental de la escuela en la estructuración subjetiva de todo sujeto, actuando como primer espacio de socialización extra familiar. Las instituciones educativas son el sitio en el que se reedita el encuentro con los otros significativos y, se debe esperar de ellas el alojamiento de sus educandos, a la vez que la introducción de cierta legalidad, en la transmisión de normas que los habiliten para la vida en sociedad.

En el contexto escolar, promotor de modos específicos de desarrollo, estas cuestiones no pueden ni deben ser desatendidas. Los aspectos que atañen a la subjetividad merecen, por parte de la escuela - y no sólo por ésta -, un tratamiento serio que urge ser puesto en práctica para que los alumnos con discapacidad, encuentren en el ámbito educativo un horizonte de posibilidades que los libre de la violencia simbólica que pesa sobre ellos y que les permita posicionarse desde otro lugar, como verdaderos actores sociales, con voz y voto para elegir y decidir sobre sus destinos.

Conclusión

Al pensar el lugar que la subjetividad tiene en la escuela especial, se puede replantear el rol de un psicólogo educacional en la misma. La indiferenciación de cargos y funciones, la superposición de incumbencias, al igual que el énfasis puesto en la patología mental, explican el espacio que tiene actualmente el profesional psicólogo en el ámbito escolar.

El planteo realizado apunta a pensar en la ética que está en juego, por supuesto, la de la singularidad del alumno, pero, en tanto sujeto en construcción en una sociedad compleja. En este sentido, la escuela tiene un rol indelegable y debe hacerse responsable en el ejercicio del mismo. Las decisiones tomadas, modifican una trayectoria escolar, pero particularmente, inciden sobre la constitución subjetiva.

De esta forma, "O te sometes a una demanda que no cuestionas (optando por ignorar las consecuencias de tu acto), o te apoderas del mismo, cuestionando la posición que ocupas en el sistema, cuyo funcionamiento no manejas, pero en el cual es posible encontrar, si lo intentas, una cuota de responsabilidad, poder y dignidad humana" [iv].

Notas

[i] Vanesa CASAL; Silvina LOFEUDO (2010): "Inclusión escolar y educación especial: ¿Un encuentro posible?" en MEMORIAS II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires, Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Pág. 255.

[ii] Alicia FAINBLUM (2004): "Discapacidad. Una perspectiva clínica desde el psicoanálisis". Buenos Aires: Tekné. Pág. 106.

[iii] Alicia FAINBLUM (2004): "Discapacidad. Una perspectiva clínica desde el psicoanálisis". Buenos Aires: Tekné. Pág. 92.

[iv] Ricardo BUR (1990): citado en Eliane Btesh; Ricardo Bur; Silvia Cameán; Cristina Erausquin; Beatriz Greco (2000). "Psicólogos en Instituciones Educativas: Representaciones del Rol y Modalidades de Intervención" en VIII Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Pág. 399.

Bibliografía

Berger, Peter; luckmann, Thomas (1972): "La construcción social de la realidad". Buenos Aires: Amorrortu.

Btesh, Eliane; Bur, Ricardo; Cameán, Silvia; Erausquin, Cristina; Greco, Beatriz (2000): "Psicólogos en Instituciones Educativas: Representaciones del Rol y Modalidades de Intervención" en VIII Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Campos, Francisco; Sanz, Luis M.; Fernández, Adolfo; Pereto, Manuel y González, Pilar (1991): "El rol del psicólogo educativo en Revista Papeles del Psicólogo". España. N° 51. s/d.

Campos I Alemany, Francesc (1995): "El rol del psicólogo de la educación" en Revista Papeles del Psicólogo. España. N° 63. s/d.

Casal, Vanesa; LOFEUDO, Silvina (2010): "Inclusión escolar y educación especial: ¿Un encuentro posible?" en Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Ediciones de la Facultad de Psicología. Buenos Aires.

Circular Técnica General Nº 1 (2008): "OBJETO: Dar a conocer el documento síntesis: Aportes equipo transdisciplinario y legajo del alumno con discapacidad". Dirección de Educación Especial, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Circular Técnica General Nº 2 (2009): "OBJETO: Dar a conocer técnicas de juego para alumnos con Trastornos Emocionales Severos". Dirección de Educación Especial, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Circular Técnica General N° 1 (2010): "OBJETO: Dar a conocer Documento La Evaluación desde la perspectiva relacional del Sujeto Pedagógico". Dirección de Educación Especial, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Fainblum, Alicia (2009): "Del sujeto del aprendizaje a los sujetos de la educación especial". Jornada organizada por la Dirección General de Regímenes Especiales, Gobierno de la Provincia de Córdoba. En: http://www.fundeco.org.ar/archivos/educ/Del %20sujeto.pdf. s/d.

Fainblum, Alicia (2004): "Discapacidad. Una perspectiva clínica desde el psicoanálisis". Buenos Aires: Tekné.

Fundación Infancias (2000): "Temas cruciales II – Integración escolar". Buenos Aires: Atuel.

Lapassade, Georges (1979): "El analizador y el analista". Barcelona: Gedisa.

Ley Nacional N° 23.277 de Ejercicio Profesional de la Psicología.

Ley Nacional N° 24.521 de Educación Superior.

Ley N° 26.206 de Educación Nacional

Ley Provincial N° 10.306 de Ejercicio Profesional de la Psicología.

Ley Provincial N°13.688 de Educación.

Lus, Maria Angélica (1995): "De la integración escolar a la escuela integradora". Buenos Aires: Paidós.

Menin, Ovide (2008): "Actividad y prevención desde la Psicología Educacional" en Revista Praxis Educativa, núm. 12, Universidad Nacional de la Pampa. Argentina.

Ossa, Carlos (2006): "Factores que estructuran el rol del psicólogo en educación especial" en Revista de Psicología, año/vol. XV N° 02. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Pilcic, Nadine (2011): "El rol del psicólogo en una Escuela de Educación Especial". Congreso Marplatense de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. http://vcongresopsicologia.seadpsi.com.ar/trabajos/e7.1-000430-11-10-11_16-52-52.pdf. s/d.

Resolución N° 343/09 del Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución N° 1269/11 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución N° 3367/05 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Ruiz, Guillermo (2010): “La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas (Segunda parte)” en Revista Derecho y Ciencias Sociales. Febrero. N° 2. Argentina.
Stolkiner, Alicia (1987): “Prevención en salud mental: normativización o desanudamiento de situaciones problema”. 4to. Congreso Metropolitano de Psicología, Buenos Aires.

PERCEPCION SUBJETIVA DE CAMBIOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARTICIPANTES DE UN PROGRAMA PARA DISMINUIR LA ANSIEDAD FRENTE A LOS EXÁMENES

Furlan, Luis - Ferrero, Maria Jose - Gallart, Gabriela Del Valle

Secretaria De Ciencia y Tecnica. Universidad Nacional De Cordoba

Resumen

Se realizaron entrevistas de seguimiento a 6 estudiantes universitarios, cinco meses después de finalizada su participación en un programa grupal para disminuir la ansiedad frente a los exámenes. Se recabaron datos sobre la experiencia de afrontamiento de nuevas situaciones evaluativas, sus similitudes y diferencias con exámenes anteriores, dificultades persistentes, la percepción sobre la utilidad de los recursos aprendidos y necesidades poco contempladas por el programa. El material verbal fue categorizado mediante análisis de contenido. En la fase de preparación para rendir, los participantes informaron mejoras en la organización del estudio y la gestión de tiempos y niveles moderados de ansiedad. Durante los exámenes emplearon diversas estrategias para regular su estado emocional, superando algunas dificultades y mejorando relativamente sus desempeños. En general valoraron como positiva la experiencia, particularmente su modalidad grupal y señalaron la necesidad de mayor práctica de algunas técnicas durante el programa y acompañamiento adicional, durante las semanas de exámenes. Además, en algunos casos la tendencia a procrastinar el estudio se mantuvo y en otros solo rindieron exámenes percibidos como poco amenazantes. Se discuten las implicancias de estos hallazgos para el diseño de la intervención.

Palabras Clave
ansiedad exámenes tratamiento seguimiento

Abstract

SUBJECTIVE PERCEPTION OF CHANGES IN UNIVERSITY STUDENTS PARTICIPATING IN A TEST ANXIETY REDUCTION PROGRAM.

Follow-up interviews were conducted with six university students, five months after they finished their participation in a test anxiety reduction group program. Data were collected about experiences of coping with new evaluative situations, differences and similarities to previous exams, persistent difficulties, the usefulness perceived of learned resources, and needs little considered in the program. Verbal material was categorized by content analysis. In the test preparation phase, participants informed improvements in the organization of the study and time management, and moderate levels of anxiety. During exams, they employed several strategies to regulate they emotional state, solving some difficulties and relatively improving their performance. In general, the appraisal of the experience was positive, particularly the group modality, and they pointed out the need for more practice of techniques during the program and additional support on test weeks. Also, in some cases, procrastination of study tendencies continued, and in other cases, only tests perceived as low threatening were taken. The implications of these findings are discussed for intervention design.

Key Words
test anxiety therapy follow-up.

La elevada ansiedad frente a los exámenes (en adelante AE) constituye un problema frecuente entre los estudiantes universitarios y se asocia a la demora del avance la carrera y la disminución del rendimiento académico. Su aspecto central es la preocupación recurrente y excesiva acerca de un inadecuado desempeño durante el examen, no poder aprobar u obtener un rendimiento menor al esperado y las diversas consecuencias negativas que esto traería aparejado (Gutiérrez Calvo, 1996). A la preocupación se agrega la activación del sistema nervioso autónomo y diversos estados displacenteros, malestares físicos y comportamientos disfuncionales, como la evitación de ir a rendir, aun habiéndose preparado en forma relativamente adecuada. Cuando la dificultad para rendir se vuelve persistente surgen otros síntomas, como el estado de ánimo deprimido, la culpa y la vergüenza y replanteo de la elección de carrera.

Hace varias décadas, en universidades europeas y norteamericanas se comenzaron a implementar programas sistemáticos para disminuir la AE, derivados principalmente del enfoque cognitivo – comportamental. Existen evidencias diversas que indican que en su mayoría resultan eficaces (Serrano, Escolar y Delgado, 2010; Escalona & Miguel Tobal, 1996, Zeidner, 1998). Sin embargo en Latinoamérica y particularmente en Argentina, se han publicado pocas investigaciones empíricas sobre tratamiento de la AE (Arana, 2002) a pesar de que la prevalencia del problema es elevada y es motivo de consulta frecuente en la clínica y orientación psicopedagógica (Furlan, Pérez, Heredia, Piemontesi & Sánchez, 2008).

Dese el año 2010 en Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPE) de la Universidad Nacional de Córdoba se comenzó a implementar una intervención grupal para disminuir la AE desde un marco cognitivo integrativo y se reunieron evidencias preliminares sobre su efectividad. El programa incluye estrategias para optimizar el proceso de aprendizaje y el desempeño durante la evaluación

y técnicas cognitivo-conductuales para mejorar la regulación emocional antes y durante el examen. Consta de 12 encuentros semanales de dos horas y se aplicó repetidamente en grupos de hasta 7 alumnos de diferentes carreras. Se administraron auto informes de AE, procrastinación y autoeficacia para el aprendizaje, al inicio de la intervención y luego de tres meses de finalizada. Las diferencias entre los puntajes han sido estadísticamente significativas y en la dirección prevista, variando en magnitud según el indicador considerado, produciéndose en términos generales efectos moderados de la intervención (Furlan, 2011). Las comparaciones pre - post permiten determinar si se producen cambios, su dirección, magnitud y nivel de significación, lo que a los fines de facilitar la replicación de la experiencia y la generalización de los hallazgos es sumamente útil.

Sin embargo, otros aspectos relevantes para la comprensión de los procesos de cambio no se logran identificar con estos dispositivos, ya que se refieren a las significaciones que desde el punto de vista individual cada participante va construyendo acerca de su experiencia. Específicamente, evaluar la percepción subjetiva de los cambios en el comportamiento, modos de pensar y estados emocionales ocurridos antes y durante las nuevas situaciones evaluativas, requiere de estrategias de indagación específicas, de tipo cualitativo. Este estudio se realizó a fin explorar en los relatos de los participantes aquellos indicadores de cambios y dificultades percibidas en la experiencia de afrontar exámenes.

Metodo

Participantes

Se conformó una muestra no probabilística con 6 estudiantes que participaron en el programa para disminuir la AE durante el año 2011, 4 de medicina y 2 de psicología (5 mujeres y 1 varón de entre 22 y los 41 años).

Instrumentos.

Entrevista: Se construyó un instrumento semiestructurado, con preguntas relativas a experiencias evaluativas previas al programa, al afrontamiento de nuevos exámenes, sus similitudes y diferencias con los anteriores, la utilidad percibida de los recursos trabajados en la intervención, dificultades persistentes y necesidades poco contempladas por el programa.

Procedimiento

Se convocó a los participantes mediante correo electrónico y fueron entrevistados en el Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, de la Facultad de Psicología de la UNC. Se requirió consentimiento para grabarlas. La toma, desgrabación y análisis de datos la realizaron dos investigadoras ajenas a la implementación del programa que no conocían previamente a los estudiantes. Se organizó el material verbal en categorías de análisis asociadas a las dimensiones exploradas. Las mismas se exponen a continuación, incluyendo algunos fragmentos textuales de los relatos a modo de ejemplo.

Resultados

1) Experiencias evaluativas previas al inicio del programa. Se pueden distinguir tres momentos en el ciclo estudiar - rendir. Antes de rendir: los entrevistados coincidieron en describirse como desordenados en sus hábitos de estudio y con dificultades para administrar sus tiempos y establecer prioridades. En este sentido, refirieron una marcada tendencia a superponer tareas, lo que prolonga más de lo previsto la preparación de las materias a rendir, desencadenando la aparición de pensamientos automáticos negativos; sentimientos de desgano, cansancio y nerviosismo, que tornan el estudiar una experiencia desagradable. "…comenzaba a preparar dos o tres materias hasta cuatro por ahí al mismo tiempo, y al final terminaba rindiendo una sola o ninguna porque al poco tiempo que empezaba a prepararlas empezaba con la idea de que no voy a llegar, no voy a llegar, o sea que como solo tarándome abajo, siempre hacía lo mismo entonces perdía muchísimo tiempo, muchísimos mesas y bueno cada vez me iba bajoneado más en todo…" También hubo relatos coincidentes en relación a los comportamientos evitativos, como la noche anterior al examen en la que deciden no presentarse, o bien horas antes de rendir; los niveles de ansiedad ascienden tornándose difíciles de autocontrolar, disparando pensamientos y emociones negativas "no se nada" que impulsan a desistir del intento. Durante el examen, relatan experiencias de bloqueo e imposibilidad de recuperación de información, sentimientos de frustración y enojo consigo mismos asociados a un deterioro de su autoconcepto académico. Después de rendir, y tras la no aprobación del examen, refieren a marcados sentimientos de frustración, culpa y vergüenza, favoreciendo la aparición de estados de ánimo deprimido y desmotivación, así como, también, ideas y pensamientos catastrofistas y polarizados, del tipo "..no sirvo para estudiar..", "..mejor me dedico a otra cosa".

2) Experiencias posteriores al programa. En relación a la fase previa a rendir, mencionaron un mayor aprovechamiento del tiempo y dedicación al estudio y rescataron la utilización de técnicas de relajación y respiración abdominal, que les permitieron controlar sensaciones desagradables y pensamientos negativos recurrentes. Asimismo señalan como logro el poder diferenciar el miedo a rendir, de la falta de estudio suficiente..."Antes de ir al examen oral, me preparo para el oral, repaso en casa, ver cómo va a ser el examen, la forma de estudio, le pido a alguien que me tome" "yo no utilizaba los horarios de consulta, ves ahora lo he incorporado.". Durante el examen, refieren el empleo de auto instrucciones y focalización de imágenes agradables para contrarrestar la aparición de pensamientos automáticos negativos y distorsionados, pudiendo transitar por la situación con mayor seguridad, confianza y tranquilidad "…más que nada los pensamientos que no llego, no puedo, no sé nada, y en realidad, después me di cuenta que hay que compensarlo con pensamientos positivo; si lo hice en otro examen porque no en este…" En la fase post examen, señalaron como cambio el incremento de sus niveles de motivación por la carrera asociado a una visión menos dramática de eventuales fracasos "...ahora estudio, me va mal, bueno, me bajonearé, pero vuelvo a rendir…"

3) Recursos valorados como útiles. Los entrevistados rescataron como positivo la socialización de las experiencias y la contención y acompañamiento que ofrece el formato grupal del programa. Saber que los otros miembros del grupo, transitaban por la misma problemática, propició la regulación de la ansiedad y el aprendizaje por modelado. "…entonces cuando ellos comentaban sus problemas, me servían de mucho los consejos que les daba el profesor a los chicos y cuando yo contaba por ahí mis problemas veía que los chicos asentían con la cabeza y se reían porque también se veían reflejados, entonces lo que al principio no me gustó mucho después fue fructífero…". Por otro lado, coincidieron en identificar su

desordenada modalidad de estudio, lo que les permitió reemplazar las por estrategias de autorregulación del estudio más apropiadas y efectivas, como confeccionar cronogramas realistas de estudio, buscar apoyo de profesores en materias que lo requieran. En relación al manejo del tiempo, capitalizaron la posibilidad de focalizar su atención para dedicar menor cantidad de horas al estudio y así poder combinarlas con momentos placenteros y de distracción "… sentí muchísimo cambio cuando estudié en mi casa, pasé de estudiar 12 horas a 8 y a disfrutar de esas 8…". La posibilidad de identificar sus fortalezas y debilidades, permitió trabajar y fortalecer su autoevaluación y autorregulación emocional durante la situación de examen.

4) Dificultades recurrentes. Algunos entrevistados refirieron que si bien experimentaron mejorías generales, persistieron sus dificultades para administrar los tiempos de estudio y mantuvieron comportamientos de procrastinación. Otros indicaron que durante la etapa previa a los exámenes orales, reaparecieron pensamientos automáticos negativos, preocupación excesiva y recurrente acerca de su inadecuado desempeño durante el examen, y que les resultó difícil controlarlos, incrementando su ansiedad. En algunos casos demando más de un intento poder afrontar un examen adecuadamente.

5) Necesidades poco contempladas. Se manifestó la necesidad de mayor seguimiento del proceso personal, especialmente durante los períodos de exámenes. Adicionalmente, se sugirió la repetición de algunos de los ejercicios empleados en el programa como la técnica de simulación del examen.

Discusion

Los relatos de los participantes en el programa reafirman lo hallado en los análisis de diferencias en los puntajes de auto informes aplicados previa y posteriormente a la intervención, es decir que los niveles de ansiedad y procrastinación disminuyen y mejora el afrontamiento del examen (Furlan, 2011). En general el programa operaría en la dirección esperada y mediante este análisis complementario se pudieron visualizar otros elementos de análisis interesantes. Primero, se corroboró la importancia de revisar los planes que estos alumnos elaboran, cuando piensan en rendir materias, ya que la tendencia a sobrecargarse de tareas, como así también la de evitarlas se pusieron de manifiesto. Ambas son fuentes del incremento de la AE y luego de su revisión y la elaboración de planes y compromisos mas realistas y honestos, el malestar disminuyó y la calidad del proceso de preparación mejoró. Sin embrago, algunos de los estudiantes mantuvieron la tendencia a procrastinar y esto dificultó su mejoría, lo que sugiere la necesidad de un trabajo mas profundo sobre esta dificultad auto regulatoria.

Otro elemento destacado se relaciona al soporte de lo grupal y la posibilidad de capitalizar para si intervenciones dirigidas a otros participantes. Se eligió esta modalidad entre otras razones por las ventajas señaladas por algunos autores (Vinogradov y Yalom, 1990) y en los relatos esto se reafirmó. No obstante, la necesidad de seguimiento adicional y algunas dificultades particulares indican la conveniencia de preveer algunos encuentros individuales complementarios para aumentar la probabilidad de que lo aprendido en el programa pueda transferirse a las situaciones cotidianas.

Por otro lado, y en referencia a los recursos percibidos como útiles, la respiración profunda y la organización del estudio fueron las más citadas, seguidas por la detección de pensamientos negativos, característicos de la elevada AE (Navas, 1989) y elaboración de auto instrucciones y uso de imágenes positivas. La intensidad del uso de los recursos varió considerablemente entre los entrevistados y otras técnicas usadas (como la visualización de si mismos afrontando el examen) no fueron mencionadas, lo que lleva a replantear su funcionalidad o la necesidad de practicarlas más intensamente durante el programa. Finalmente, cabe señalar las limitaciones del análisis realizado, dado el pequeño número de entrevistas y el hecho de que la mitad de los participantes presentaba además de elevada AE otros síntomas co-mórbidos, del espectro ansioso, obsesivo y depresivo y es difícil determinar como estos interactúan con la intervención. Son necesarios estudios adicionales de seguimiento en una muestra más numerosa para obtener evidencias que mejoren la comprensión del proceso de cambio y sus vicisitudes.

Bibliografia

Arana F. G. (2002) Fobia social como problema de alto perfeccionismo: estudio de caso aplicando un tratamiento cognitivo conductual. Revista Argentina de Clínica Psicológica 3, 191-209

Escalona A. & Miguel Tobal J. J. (1996) La ansiedad ante los exámenes: evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. Ansiedad y Estrés 2(2-3).195-209

Furlan, L.; Pérez, E.; Heredia, D.; Piemontesi, S. y Sánchez, J. (2008) Ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: medición, correlatos y programas de Tratamiento. Jornadas de difusión e intercambio de la investigación sobre la UNC. 22 y 23 de Septiembre

Furlan, L. (2011). Eficacia de un programa cognitivo – integrativo para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. 22, 23 y 24 de Noviembre. Facultad de Psicología. UBA.

Gutiérrez Calvo, M. (1996) "Ansiedad y Deterioro Cognitivo: Incidencia en el Rendimiento académico". Rev. Ansiedad y Estrés 2(2-3), 173 – 194.

Navas J. (1989) Ansiedad en la toma de exámenes: algunas explicaciones cognoscitivas-conductuales Revista Aprendizaje y Comportamiento Vol 7 nº1

Serrano I., Escolar, C. & Delgado M. J. (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.

Vinogradov, S & Yalom, ID. (1990) Terapia de grupo. Cap. 33, en Hayes, R.;Yudofsky, S. & Talbott, J. Tratado de Psiquiatría. American Psychiatric Press; 2a Edicion. Ancora.

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

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS, EVALUATIVAS Y METACOGNITIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA

García Labanda,l Livia Beatriz - Meschman, Clara Liliana - Garau, Andrea

Facultad de Psicologia- UBA

Resumen

Se presenta la investigación desarrollada en el marco de un Proyecto PROINPSI: El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación, por la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología (UBA), la cual focaliza su eje de indagación en el proceso que conlleva el desarrollo de saberes complejos, ligados a la praxis de la enseñanza. Los objetivos que persigue esta investigación se abocan a estudiar las prácticas docentes en un contexto formativo de particular relevancia en tanto pasaje directo al campo profesional. Dada la complejidad del constructo y el largo trayecto que se entiende demanda su formación es que se decide relevar la presencia de "precursores" de competencias, en sus dimensiones didácticas, evaluativas y metacognitivas a lo largo de la formación inicial del futuro profesor de Psicología. La presente investigación se enmarca en una metodología cuali cuantitativa en función de su adecuación para la comprensión de problemas educativos.Los datos que arroje el presente estudio se espera contribuyan a la consolidación de una praxis reflexiva en el profesor en formación abonando a la mejor comprensión en los tutores acerca de los procesos y dispositivos formativos que se promueven al interior de la Comunidad de Aprendizaje.

Palabras Clave
Formación docente-Competencias- Práctica docente

Abstract

DIDACTIC, EVALUATIVE AND METACOGNITIVE SKILLS IN INITIAL PSYCHOLOGY TEACHER TRAINING.

This paper presents a research developed in the framework of a PROINPSI Project: The Development of Teaching, Evaluative and Metacognitive Skills in Psychology Teacher training. This project, carried out by the research team of Special didactic and teaching practice of Psichology (UBA), focuses on the complex process of professional Psichology teaching.

The main aim of this work was to identify precursors of didactic, evaluative and metacognitive competences during the initial training of future Psichology teachers.

It is a quali-quantitative study in order to explore educational problems integrally.

The results given are expected to contribute to the consolidation of a reflective practice in teacher training and a better understanding of the teaching process in the Learning Community.

Key Words
Teaching skills, Psichology teaching

Introducción

> *"Es desde la práctica, entendida como síntesis de pensamiento y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimientos efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa"*
>
> Enriquez (2004)

El propósito del trabajo se centra en presentar la investigación que se está realizando en el marco de un Proyecto PROINPSI: El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación, por la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología (UBA), la cual focaliza su eje de indagación en la complejidad del proceso que conlleva el desarrollo de saberes complejos, ligados a la praxis de la enseñanza. Resulta de particular relevancia la consideración de este espacio formativo en tanto pasaje directo al campo profesional, ya que esta asignatura representa la instancia de acreditación como Profesor en Psicología.

La complejidad que implica el tipo de saber que demanda la tarea de enseñar en un contexto de transformación de la Educación Superior.

En los comienzos del nuevo siglo, se origina una demanda de cambio en la educación superior, la cual se fundamenta en la importancia que este tipo de educación reviste para la construcción del futuro de las personas, de cara a lo cual, las nuevas generaciones deberán estar preparadas con múltiples competencias para enfrentar las transformaciones que avizora el propio desarrollo económico y social de la contemporaneidad. Pensar la formación docente como un proceso de construcción permanente implica considerar la apropiación, el desarrollo, la actualización, la reconversión, la estructuración y la ampliación de las capacidades y competencias requeridas para el desempeño, pero también representa una oportunidad para la reinvención del vínculo entre sujeto y trabajo.

La multidimensionalidad constitutiva de las tareas de enseñar y

aprender en contextos complejos requiere nuevas y mejores teorías educativas que contribuyan a mejorar la educación superior (Kemmis, 1999). Pero también se necesita perfeccionar las prácticas sociales, el currículum, la administración y gestión, la investigación y la evaluación educativa. No es una tarea sencilla y en pos de promover una reestructuración crítica se exige el compromiso social de todos los actores involucrados que conforman la "universidad", profesores, estudiantes, administradores, investigadores.

Zabalza (2009), propone entre las competencias centrales que definen el rol del profesor universitario planificar el proceso de enseñanza y de aprendizaje; seleccionar y presentar contenidos disciplinares; ofrecer información y explicaciones comprensibles; manejar didácticamente las Tics; gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; interactuar constructivamente con los alumnos; tutorizar a los alumnos; evaluar los aprendizajes (y los procesos para su adquisición; reflexionar e investigar sobre la enseñanza e implicarse Institucionalmente.

La formación de los profesores ha sido objeto de preocupación a lo largo de la historia y puede afirmarse que es uno de los problemas más significativos en el ámbito de los sistemas educativos. Dispositivos tradicionales de formación han evidenciado escasa eficacia en virtud de la complejidad de este tipo de saber. La formación docente atraviesa aspectos subjetivos identitarios que exceden la apropiación de conocimientos teóricos. Modelos situados en una didáctica racionalista priorizan la definición de adquisiciones y metas evaluables, entrenamientos sistemáticos y el control en cada una de las etapas de formación. La práctica adviene como una aplicación de la teoría.

Otros enfoques, centrados en los procesos desde la perspectiva de la multidimensionalidad, destacan el valor de la vivencia de experiencias sociales e intelectuales, individuales y colectivas a lo largo de la formación. La enseñanza es entendida como una praxis que demanda la posibilidad de dar respuesta a escenarios con alto índice de imprevisibilidad. En este modelo la relación entre formación y práctica profesional, no es del orden de la aplicación sino de la transferencia. El momento entre la teoría y la práctica es a la vez formalización de la experiencia práctica, ensanchamiento del campo de las representaciones y anticipación sobre otras experiencias. El docente en formación construye sus representaciones acerca del acto de enseñar y de los requerimientos que la tarea le demanda, a partir de la resignificación permanente de saberes cotidianos experienciales, académicos (disciplinares y pedagógico), y profesionales (García, 1997).

El desafío se centra en construir espacios que dinamicen experiencias que comprometan al sujeto en su integralidad, y es en este sentido que se destaca el valor del trabajo colaborativo entre pares y con tutores en una marco comprensivo reflexivo.

La Metodología de trabajo al interior de una Comunidad de Prácticas.

La preocupación por las prácticas de enseñanza en el nivel medio y superior, impulsa a la propuesta que desde la cátedra se sostiene desde el año 2006, la cual asume como dispositivo de formación de una Comunidad de Aprendizaje, entendiendo por tal a un auténtico proyecto de aprendizaje colaborativo. Esta concepción, que incorpora el espacio intersubjetivo como el lugar por excelencia donde transcurre el proceso de aprendizaje, lleva a plantear que la adjudicación de sentido a la experiencia de aprendizaje, no reside en forma exclusiva en procesos cognitivos individuales, sino en los universos simbólicos compartidos.

Esta forma de intervención sobre el escenario de formación de futuros profesores en Psicología enfatiza la importancia de desarrollar y construir "sentido" entre todos los actores, siendo la Universidad un espacio de aprendizaje y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor.

Los alumnos desarrollan prácticas docentes en terreno, en el Nivel Superior y en el Nivel Medio. Para ello realizan observaciones de carácter diagnóstico de los grupos en los cuales realizarán su intervención y sobre esta base planifican las clases cuyo dictado asumirán.

Se implementan estrategias didácticas que procuran sistematizar producciones reflexivas, autoevaluativas, fomentando la autonomía, y la construcción conjunta de la identidad docente. Las autobiografías y portfolios que los estudiantes realizan, acogen narraciones que expresan aspectos vinculados con las "marcas" que han cimentado experiencias y vivencias a lo largo de todo el trayecto personal de aprendizaje, operando las mismas como instrumento y vehículo de análisis que se espera contribuya en la dirección de una pedagogía universitaria atenta a la educación en valores.

Se posibilita la inauguración de un espacio al servicio de la recopilación de evidencias respecto de un proceso de aprendizaje, a través de la construcción de portfolios. Éstos se estructuran conforme una colección de trabajos y las consecuentes reflexiones y análisis crítico de lasmismas.La recolección, lejos de ser aleatoria, es deliberada, sistemática y organizada (Danielson y Abrutyn, 1999). Podría considerarse como la historia documental, cuidadosamente estructurada de un conjunto de desempeños, que han sido mediados por Tutorías, y cuya realización plena adviene a través de la escritura reflexiva, la deliberación y el intercambio.

El portfolio opera como soporte que habilita el pensamiento sobre el aprendizaje, posibilitando la reconstrucción del trayecto recorrido, recuperando significados que alimentan la identidad docente en proceso (Lyons, Shaklee et al. y Shulman, 1999) Esta particular "colección de trabajos", entre los cuales se destacan las "autobiografías" adquiere relevancia como posibilidad de objetivación de procesos de pensamiento y de acción; aún más podríamos afirmar que el Portfolio facilita la objetivación de una historia personal de aprendizaje. Se instituye de este modo como una herramienta que documenta la conciencia de una historia (Lyons, 1999) en un contexto de enseñanza cuya intencionalidad promueve la constitución del rol docente privilegiando el proceso de colaboración y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor. Cuando los futuros profesores en formación relatan y registran sus experiencias en el portfolio, y en las autobiografías, ponen de manifiesto dimensiones relativas a sus actos y valoraciones, haciendo conscientes sus creencias en el intercambio intersubjetivo propiciado.

La reflexión sobre la práctica y el lugar de privilegio que ocupa la narrativa, inauguran en tanto situados en la implicación subjetiva, la autorrevisión crítica del propio proceso de formación, comprometiendo el desarrollo de la dimensión ético social del docente en términos de agente socializador, cambio y transformación social. Los relatos analizados promueven el reposicionamiento

en relación con la centralidad que cobra el "encuentro" con otros, recuperando múltiples "sentidos" y "valores" sociales nodales en el trayecto formativo de docentes noveles. Con el propósito de indagar y sistematizar aspectos inherentes al desarrollo del "saber enseñar" al interior de un espacio de formación se abre el camino hacia la investigación.

Metodología

La presente investigación se enmarca en una metodología cuali cuantitativa en función de su adecuación para la comprensión de problemas educativos.

Se trata de un diseño exploratorio-descriptivo. Exploratorio conforme el incipiente desarrollo en el estudio de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas durante las prácticas de enseñanza de Profesores de Psicología en formación que cursan el Profesorado en Psicología. Se trata de un estudio descriptivo que busca describir y analizar el proceso de desarrollo de las competencias docentes en sus componentes didácticos, evaluativos y metacognitivos.

Se escoge la noción de competencia como una manera de operacionalizar el saber a indagar. El desarrollo de competencias para enseñar implica centrarse en un modelo de formación que si bien se nutre de la noción de aprendizaje, éste es entendido en su anudamiento dinámico, experiencial y contextual. Refiere al conjunto de capacidades ligadas al desempeño profesional contextualizadas en una determinada práctica y enfocadas hacia un problema a resolver. No se trata de una mera suma de capacidades sino que integran un saber estructurado complejo y construido en tanto propician el desarrollo de un capital de recursos disponibles; éstos permiten el desempeño profesional y la consecución de las tareas requeridas.

Se diseñaron dos instrumentos para la recolección de información: una grilla para el relevamiento de precursores de competencia en la instancia de Observación de clases a cargo de los docentes en formación y un guión de entrevista auto administrada para relevar la perspectiva del practicante desde el meta análisis, una vez finalizada la clase.

Dada la complejidad del constructo objeto de indagación y el largo trayecto que se entiende demanda su formación es que se elige relevar la presencia de "precursores" de competencias, en sus dimensiones didácticas, evaluativas y metacognitivas a lo largo de la formación inicial del futuro profesor de Psicología.

Se relevan aquellas habilidades "tempranas" que anteceden el advenimiento de la competencia como tal, y que comienzan a manifestarse a lo largo del período de prácticas. Se trata de aquello que precede a la competencia misma, pero que no es tan sólo lo que inicia una serie de sucesiones aleatorias, sino que es aquello que imprime caracteres fundantes que auspiciarán el desempeño posterior. En el marco de un estudio piloto se relevan indicadores observacionales que remiten a componentes competenciales ligados al acto de enseñar. Se analizan entre otras dimensiones posibles, cuáles se manifiestan con mayor celeridad, cuáles indican sencilla apropiación por parte de los profesores en formación, cuáles aparecen en forma más tardía, cuáles representan mayor dificultad para el practicante, cuáles demandan más tutorización.

Las entrevistas de devolución y la puesta en diálogo de las reflexiones vertidas en las autobiografías y portfolios permiten hacer inteligible "lo que ocurre" al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. La potencialidad del dispositivo reside en que posibilita interpretar "lo que ocurre" desde el punto de vista de los propios actores situados en la situación problema. El análisis de los datos relevados contribuye a la toma de decisiones respecto de las estrategias didácticas que mediatizan la formación inicial de los profesores en psicología.

Algunos resultados preliminares: se enuncian Categorías organizadas sobre la base de indicadores preliminares relavados en la prueba piloto.

En las observaciones de clases llevadas a cabo en el primer cuatrimestre de 2011 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. Se describen a continuación ambos.

1-Precursores que dan cuenta de fortalezas en los futuros profesores en formación:

1-1-Pertinencia de la propuesta de enseñanza en relación con el diagnóstico del grupo clase: implica disponer de habilidades para realizar un ajustado diagnóstico situacional y para esbozar una estrategia de abordaje conforme las particularidades percibidas en los sujetos y en el contexto observado.

1-2-Consistencia interna de la planificación: remite a las habilidades que permiten formular propósitos y objetivos acordes con las metas que se procuran alcanzar, así como poder seleccionar, secuenciar y estructurar contenidos disciplinares a través de una estrategia que evidencie congruencia con los mismos.

1-3-Adecuación de las actividades y recursos de mediación: remite a la pertinencia de las acciones y herramientas escogidas, en relación con los sujetos, el contexto, el perfil a desarrollar, la intencionalidad de la intervención y la estructura de la clase definida.

1-4- Organización de la presentación: remite al respeto de la secuencia didáctica diseñada a lo largo del desempeño.

1-5- Disponibilidad y flexibilidad para modificar el curso de acción de acuerdo a la retroalimentación que se recibe a lo largo de la clase.

1-6-Utilización de un lenguaje preciso y comprensible.

Cabe mencionar que muchos de estos aspectos representan ejes de abordaje medulares del dispositivo de formación y reciben intenso andamiaje por parte del equipo de tutores en instancias previas a la práctica.

2- Los precursores que evidencian puntos de fragilidad en los futuros profesores en formación, y que ameritan análisis:

2-1- La construcción de las relaciones sociales entre el profesor y sus estudiantes: remite a la dimensión relacional intersubjetiva 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 humor como invitación a la participación activa. Se coincide con Valdez (2005) en que en diferentes situaciones de interacción y de manera relativamente conciente, 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. 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. Algo similar ocurre con la dificultad para la incorporación de temas y comentarios que incluyan el humor, los cuales se entiende colaboran en la creación de una atmósfera positiva de aprendizaje, motivando a los estudiantes a focalizar la atención y contribuyen a la mejor comprensión de los conceptos más complejos (Snetsinger, 1998). Se considera de interés para la incentivación de los aprendizajes, la capacidad del docente orientada hacia el establecimiento de puentes que faciliten la comunicación entre los sujetos, con lo cual la dificultad hallada en el docente en formación debe ser contemplada en el plano de análisis sobre su práctica.

2-2- El desarrollo del discurso en el aula: abona a la dimensión de la enseñanza como proceso comunicativo en el que los participantes colaboran en pos de una comprensión conjunta. Se observan dificultades para la jerarquización de lo relevante en la transmisión así como homogeneización en los planos y niveles discursivos. Se observan limitaciones en el dominio de recursos comunicativos dirigidos a señalizar la información más importante, a la obtención de información mediante pistas, al uso de estrategias para mantener el control sobre los contenidos del conocimiento compartido, para guiar la reflexión a partir del entramado de contenidos y para realizar recapitulaciones o cierres parciales. Dificultades para integrar los aportes de los alumnos al propio discurso, poniéndolos en diálogo con el propio eje de presentación de la información.

2-3- Dificultades en dominio de los contenidos disciplinares específicos, en la solvencia respecto de los mismos, en la capacidad para establecer relaciones entre contenidos. Este punto si es relacionado con el anterior conduce con frecuencia a versiones lineales descriptivas en la enseñanza, en ausencia de planteos problematizadores desde lo estrictamente epistémico disciplinar. Prevalencia de lo expositivo por sobre lo argumentativo. Predominio de las lógicas deductivas por sobre las inductivas. Escasas dinámicas de reconceptualización.

2-4-Dificultades para decodificar indicadores de ausencia de comprensión a lo largo de la clase; escaso dominio de estrategias de monitoreo de la comprensión. Escasa intencionalidad y recursos para la intervención y elaboración a partir del error.

2-5- Dificultades en la evaluación, tanto de los estudiantes en situación de aprendizaje, como en la propia autoevaluación, por parte de los profesores de psicología en formación.

A modo de cierre

Los datos que arroje esta indagación se espera contribuyan a la consolidación de una praxis reflexiva en el profesor en formación abonando a la mejor comprensión en los tutores acerca de los procesos y dispositivos formativos que se promueven al interior de la Comunidad de Aprendizaje y de las herramientas didácticas que en ella se desarrollan.

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 y de los requerimientos sociales sobre la titulación.

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

Blanco, Asención. Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior. Narcea. Madrid. 2009.

Eggen, P. y Kauchak, D. Estrategias docentes. México: FCE. 1999. (Cap. 7)

Enriquez, P. Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente investigador. Universidad Católica de Córdoba, REDUC, Córdoba. 2004.

Lasnier, F. Reússir la formation par compétences. Guérin, Montreal. 2000.

Le Boterf, G. Ingeniería de las competencias. Gestión 2000, Barcelona. 2001.

Litwin, E. Configuraciones Didácticas. Buenos Aires. Paidós. 1997

Litwin, E. El Oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós. 2008.

Lyons, Nona (Comp.) El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente. Buenos Aires: Amorrortu. 1999.

Mastache, A. Formar Personas competentes. Desarrollo de competencias Tecnológicas. Novedades Educativas. Buenos Aires. 2007.

Pereira, Mónica Toledo. Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas. En Revista de Orientación Educacional V20 Nº 38,. 2006. pp 105-116.

Perrenoud, P. Diez nuevas competencias para enseñar. Graó, Barcelona. 2004.

Perrenoud, P. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó, Barcelona. 2004.

Sanjurjo, L y Vera, M. "Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior" Ed. Homo Sapiens. Buenos Aires. 2006.

Snetsinger, Wendy & Grabowski Bárbara. "The use of humor in a CBI Science lesson to enhance retention". E.U. Educational Resources Information Center (ERIC) ED 373 – 764. Penn State University. 1998.

Valdez, Daniel. Teoría de la Mente, Memoria Autobiográfica y Síndrome de Asperger. REVISTA EL CISNE. Julio, 2005. Año XV, Nº 179. 2005.

Fundamentos para la intervención clínica y educativa.

Zabalza, M.A. "Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional" Ed. Narcea. Madrid. 2009.

RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA DEL OFICIO DEL PSICÓLOGO EDUCACIONAL EN LA PROVINCIA DE TUCUMÁN. UNA APROXIMACIÓN EXPLORATORIA

Garrocho, Maria Florencia - Reynaga, Diego Andrés - Gonzalez, Ana Carolina - Gil Moreno, Maria Del Carmen

Facultad de Psicología – Universidad Nacional de Tucumán

Resumen

El presente trabajo es el resultado de una investigación exploratoria realizada en el marco de la cátedra de Psicología Educacional de la Universidad Nacional de Tucumán. El objetivo del estudio está centrado en la comprensión de las dimensiones (perspectiva teórico-epistemológica que asume, herramientas técnicas con las que opera, posicionamiento ético-político) que orientan la práctica del psicólogo escolar en los diferentes contextos (públicos y privados) de nuestra provincia. El abordaje metodológico adoptado es el cualitativo; se realizan entrevistas semiestructuradas a psicólogos de instituciones educativas de Tucumán.

Los resultados obtenidos permiten comprender que predomina una visión asistencialista-psicopatologizante, que reduce los fenómenos escolares a variables individuales, con una matriz disciplinaria anclada en el psicoanálisis. También, se reconoce un interés por el abordaje interdisciplinario en el trabajo cotidiano y aparecen, en menor medida, enfoques preventivos. Los procedimientos técnicos con los que se opera son: entrevista, Test, observaciones y talleres. Para concluir, es posible señalar que, más allá de los enfoques preventivos, colaborativos y contextuales elaborados, en los últimos años, dentro de la comunidad científica, predomina, en la actualidad, una lógica asistencial como modalidad de trabajo. Estos resultados son necesarios debatir, a nuestro juicio, en los ámbitos formativos y de especialización del psicólogo.

Palabras Clave
oficio psicólogo educacional practicas

Abstract

CRITICAL RECONSTRUCTION OF THE OFFICE OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST IN THE PROVINCE OF TUCUMÁN AN EXPLORATORY APPROACH.

The present work is the result of exploratory research within the department of Educational Psychology, National University of Tucuman. The aim of the study is focused on understanding the dimensions (theoretical-epistemological perspective that assumes technical tools with which it operates, ethical and political positioning) that guide the practice of school psychologists in different contexts (public and private) of our province. The methodological approach adopted is the qualitative semi-structured interviews are conducted educational institutions psychologists Tucumán.

The results obtained allow us to realize that vision predominates-psicopatologizante welfare, reducing school events to individual variables, with a disciplinary matrix anchored in psychoanalysis. Also recognized an interest in the interdisciplinary approach in their daily work and appear, to a lesser extent, preventive approaches. The technical procedures with which it operates are: interview, Test, observations and workshops. In conclusion, it may be noted that, beyond preventive approaches, collaborative and contextual developed in recent years within the scientific community, prevails at present, a logic of care as a way of working. These results are necessary to discuss, in our view, in the areas of training and expertise of the psychologist.

Key Words
trade psychologist educational practical

La intención de este trabajo es iniciar un proceso de investigación sobre las modalidades que adopta la práctica o el oficio de los psicólogos en contextos escolares de la provincia de Tucumán.

El estudio representa el resultado de una primera experiencia de investigación del equipo de la cátedra de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán sobre el tema vinculado a las singularidades que adquiere la práctica del psicólogo escolar en la actualidad. Al respecto, la mayor comprensión de esta área temática permite articular un circuito de retroalimentación entre teoría-práctica en virtud de tender hacia una optimización del proceso formativo del estudiante.

Esta primera aproximación a la investigación del tema, hace de la misma un estudio exploratorio, a nivel teórico-empírico; por esta razón, su abordaje tiende a reconstruir, en forma tentativa, la naturaleza cualitativa, textual y narrativa del fenómeno. Por otra parte, la proyección del estudio es hacia la complejización del planteamiento del problema y la construcción de un mejor dispositivo metodológico y de análisis.

Durante las últimas décadas, en el campo la psicología educacional se visualiza el crecimientos de un movimiento crítico, a nivel teórico y operativo, a partir del cual se reformulan o redefinen los fundamentos de la práctica del psicólogo en el ámbito de la escuela. Así, por ejemplo, las reflexiones acerca de las expectativas frente al psicólogo educacional como “mago omnipotente”, que plantea Selvini Palazoli (1985)); la consideración del quehacer profesional dentro de la trama institucional, con su interjuego de poder instituido/instituyente, los

nuevos fundamentos colaborativos y socioconstruccionistas de la práctica; el carácter situacional del problema de aprendizaje (R. Baquero, 2011) han posibilitado cuestionar el modelo tradicional de intervención del psicólogo escolar, fundado en el modelo médico hegemónico (Chardon, 2000), con sello psicopatologizante, de corte asistencialista e individual (Valdez, 2001) con una concepción del conocimiento basado en una epistemología lineal y positivista.

A pesar de que estas críticas encontramos que poseen validación en la comunidad educativa y surgen importantes desarrollos teóricos que tienen difusión e institución en los escenarios escolares, donde el quehacer de los psicólogos que intervienen en las escuelas sigue enmarcado en esquemas operativos de diversa naturaleza, con una orientación tradicional o mixturado.

Las prácticas del psicólogo en la escuela: un oficio.

Al referirnos a las prácticas del psicólogo en el ámbito educativo, a su hacer, optamos por considerarlo como un "oficio" (Ovide Menim, 2000) en tanto constituye un desafío tanto a la información cuanto a la creatividad. Pero ¿qué es un oficio? El concepto tiene su historia; es un trabajo habitual que realiza un obrero, un profesional, un artista en condiciones materiales y psicológicas concretas pero cambiantes porque se conecta con una realidad que cambia y se complejiza generando múltiples espacios, por eso esta condicionada por una historia de trabajo. Esta denominación está ligada en cierto modo al "rol", pero no es exactamente lo mismo, porque el rol es el papel que un profesional representa en una sociedad dada, en tanto que el oficio además de representación, es acción. Parafraseando a Freud "como una herramienta hecha a medida de mis manos" (Ángela Sánchez, 2000). Requiere de un "saber hacer", como actividad profesional, en cambio el "oficio" no puede dejar de referenciarse con una forma teórica que le ha dado forma, con ciertas pautas en relación con ese hacer. Esta fuertemente asociado con una trayectoria, una construcción que nos interroga ¿desde qué teoría / práctica / epistemológica es que se articulan, cuestionan, formulan y reformulan la praxis del psicólogo?

Características específicas del estudio

El objetivo de la investigación está centrado en la comprensión de los ejes o tensores (teórico-epistemológicos, técnicos y políticos) que orientan la práctica del psicólogo escolar en los diferentes contextos (públicos y privados) de nuestra provincia. Específicamente, se pretende reconstruir: la matriz teórica-disciplinar desde la cual el psicólogo visualiza e interviene en la realidad escolar; las herramientas técnicas con las que opera el profesional en su contexto de trabajo y, finalmente, la dimensión ética-política de su posición ante los demás actores del entorno educativo.

Concretamente, las preguntas-guías del estudio son: ¿cómo asume su oficio el Psicólogo Educacional?, ¿Cuáles son sus acciones habituales?, ¿qué enfoque teórico da sentido y organiza sus prácticas?, ¿cómo describen su función en el campo educativo?, ¿cuáles son las problemáticas más frecuentes que encuentra hoy en sus prácticas?

Para tal fin, la posición metodológica asumida en pos de obtener los datos necesarios en esta etapa exploratoria, es la estrategia de investigación cualitativa. Conceptualmente, la metodología cualitativa es un modo de estudiar el mundo empírico con un enfoque particular de los problemas. El supuesto teórico de esta actitud metodológica entiende que la "conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define y ve a su mundo" (Taylor y Bodgan, 1992:23). Por tanto, la perspectiva cualitativa asigna una importancia crucial al estudio de los significados que las personas confieren a las situaciones sociales, a su vida cotidiana, en la medida que posibilitan comprender la causalidad de las acciones humanas desde una visión más holista.

Por su parte, la técnica de recolección de datos seleccionada para efectuar el estudio es la entrevista semiestructurada. Justamente, esta técnica combina y articula un marco estructurado de preguntas con una dinámica más flexible y abierta de indagación. Específicamente, las entrevistas son realizadas a psicólogos que están insertos en instituciones educativas desde los equipos de orientación escolar o los denominados gabinetes psicopedagógicos.

Para este momento exploratorio del estudio, el criterio de selección de informantes está basado en la pluralidad situacional del profesional, es decir, tender hacia la constitución de una muestra que integre diferentes situaciones de inserción profesional: psicólogos que trabajan dentro del ámbito público, privado, primario, secundario, institucionalizados, itinerantes. Se realizaron 50 entrevistas y se seleccionaron seis de ellas para trabajarlas en profundidad.

Para realizar el análisis del discurso se emplean técnicas vinculadas al análisis de contenido en virtud de comprender en profundidad los significados enunciados; en otras palabras, técnicamente, se identifican tópicas o temas recurrentes que permiten construir núcleos de sentido que brinden una explicación o interpretación sobre cómo conciben su quehacer los psicólogos escolares entrevistados.

Así, el conjunto de significaciones se organizan en tres ejes conceptuales o macro-categorías analíticas: Teórico-Epistemológica: incluye los lineamientos epistemológicos, las teorías del aprendizaje que subyacen, el posicionamiento en torno a la interdisciplina; Ético- Político: se refiere a la comprensión del lugar del psicólogo escolar como colectivo político-social, la comprensión de las relaciones interpersonales que establece con el entorno escolar; Técnico- Procedimental: implica el conjunto de procedimientos que emplea como técnicas de trabajo, el enfoque de trabajo preventivo o asistencial, qué entiende por prevención el profesional, cómo aborda las problemáticas más frecuentes.

Resultados:

A partir de estas tres categorías analíticas se presentan los primeros resultados de la etapa exploratoria de esta investigación:

a- Dimensión teórico-epistemológica

Básicamente, la tendencia predominante en las definiciones que elaboran los psicólogos escolares entrevistados está orientada hacia una visión tradicional de la identidad e intervención profesional; específicamente, la matriz con la que operan tiende hacia la descomposición del fenómeno escolar y la conversión del mismo en claves individuales: casos, alumnos-problema. Desde esta perspectiva, la explicación de la situación-problema focaliza en el alumno particular o, más genéricamente, en la familia la explicación de la disfunción escolar; en otras palabras, la interpretación sustancializa a un portador del problema (alumno-familia) y suprime

otros componentes situacionales (contexto social, institucional, grupal, etc.); operación simbólico-pragmática que es hereditaria del modelo médico hegemónico, modelo que decodifica el universo escolar en coordenadas psicopatológicas (Chardon, 2000; Valdez, 2001).

"Y…aquí tienen muchos problemas los chicos, por ejemplo, Ariel, es la tercera vez que queda de grado, que repite el segundo grado…no puede aprender a leer bien…o Nadia, que todo el tiempo está triste y casi ni habla con los compañeritos". (M.)

"Los chicos aquí son muy violentos y…es que no se puede esperar menos, en la casa los padres, los hermanos también son violentos… muchas veces provienen de familias disfuncionales y la violencia que tienen en sí es una forma de expresar aquí en la escuela que algo no anda bien en la casa".(P)

Por su parte, la concepción teórica-disciplinar principal en el trabajo de estos profesionales es la teoría psicoanalítica. Desde este marco teórico se interpretan los diferentes sucesos en la escuela y se asume una actitud profesional con la que se interviene frente a los otros actores escolares:

"Tengo formación psicoanalítica, y desde este marco encaro el trabajo, privilegio la escucha y tratar de ver que hay detrás de eso que me piden o me dicen, no quedarme con lo evidente". (S)

Sin embargo, "en el ámbito educacional contemporáneo, los educadores, con respecto a los psicoanalistas en la escuela oscilan, entre la fascinación y el hartazgo. Lo que más asusta de los psicólogos identificados con esta corriente es "una cierta omnipotencia" instalada en un dogmatismo que hace del propio encuadre epistemológico el muro de contención de cualquier indicador que emane de la practica social concreta en la escuela" (Nora Elichiry, 2011)

No obstante, aunque en menor proporción, es necesario destacar que, entre los entrevistados, también coexisten otros esquemas referenciales diferenciados:

"Tengo una formación muy amplia, pero principalmente me formé en lo que es evaluación y diagnóstico, neuropsicología y terapias sistémicas…desde ahí trabajo".(R)

Por otro lado, la noción de ínterdisciplina representa un ideal de trabajo común a todos los sujetos de la muestra, independientemente del grado de concreción en la práctica de la misma. Al respecto, cabe señalar que, históricamente, los profesionales externos que comienzan a convivir en las escuelas son pensados, desde el Estado, como miembros de apoyo de un mismo equipo de trabajo (De la Vega, 2009); de allí que la meta o el objetivo por lo interdisciplinario sea dominante.

"Y bueno, la línea es muy finita. Lo que a veces hago, pero que también lo hacen las pedagogas es planificación, revisar que las planificaciones docentes estén bien hechas...o verificar la corrección de pruebas...pero la que la pedagoga no hace y que si hago es verlo al chiquito en el momento de la prueba...que hace y cómo lo hace, para que todo esté contemplado en el puntaje final...lo que también hago si o si es la entrevista a con los papás del alumno y con el docente, todo lo que tenga que ver con la efectividad del alumno". (R)

"Es una dificultad que se presenta a la hora de trabajar en equipo ya que cada uno trabaja desde su marco teórico que encuadra las prácticas de cada profesional. Por ejemplo, la fonoaudióloga tiene formación biologista lo que dificulta en la práctica clínica el trabajo interdisciplinario. Por eso es muy importante tener en cuenta que para este tipo de trabajo es fundamental respetar y valorar la formación teórica de cada profesional dejando de lado el narcisismo que implica cada práctica".(S)

b- Dimensión ético-política

Las referencias discursivas enunciadas por los sujetos entrevistados en relación a este plano de la práctica profesional son significativamente menores. En este sentido, resulta preciso recordar que en el estudio realizado por José Tamarit y sus colaboradores (2002), sobre el sentido común del maestro, se alude a la idea de tabú escolar para referirse a la censura que impone la cultura escolar a la mención u opinión política en la escuela o el aula. En otras palabras, lo político, o mejor aún, el pensamiento sobre el sentido político de la acción posee un estrecho cauce institucional, tanto para educadores como para los profesionales de apoyo escolar.

Sin embargo, entre las menciones que aparecen coexisten dos líneas para pensar lo ético-político del rol: 1. La beneficencia frente al otro 2. La articulación con otros para la construcción de alternativas.

"Se realiza durante el año un taller en el colegio para padres y docentes, a fin de año el taller tiene una muestra a total beneficio de la fundación FEDE. Se colabora con campañas como las de CARITAS de navidad, en la cual cada grado apadrina a dos o tres familias".(P)

"Cuando es necesario realizo derivaciones a la psicóloga del CAPS o a otros profesionales que trabajan ahí…y se trata de un trabajo conjunto porque estos profesionales se acercan a la escuela y hacen pequeñas devoluciones sobre las derivaciones lo que me permite hacer un especie de monitoreo o seguimiento…Para mi resulta imprescindible también el trabajo con el CIC…las asistentes sociales del CIC me facilitan el contacto con las familias de los chicos de la escuela…el trabajo con el CAPS y el CIC facilitan un acercamiento a lo comunitario, por eso cuando es necesario organizamos talleres preventivos sobre diversas temáticas como adiciones, violencia, arte, teatro, música, etc…son actividades que nos permiten convocar a las familias y dialogar con ellos". (S)

C-Dimensión Técnico- Procedimental:

Los procedimientos técnicos con los que operan la mayoría de los psicólogos, están concebidos, principalmente, a partir del esquema demanda-diagnostico-derivación. Las técnicas que predominan son la entrevista psicológica, las pruebas o Test de evaluación y las observaciones de clase.

"Mi función específica es observar las clases y la relación entre los chicos. Fijarme cuáles son los motivos o los factores que están interviniendo o perturbando el proceso de aprendizaje de los chicos… Lo que hago es observar y ponerme de acuerdo con los docentes si todos están viendo el mismo problema y de ahí llamamos a los papás y ver si están al tanto de la dificultad que estamos viendo..."

"Mi función es asesorar y orientar a los padres de los alumnos con problemas de aprendizaje escolar y si es necesario recomendar

derivaciones/ los docentes hacen los pedidos al equipo y los padres también, cuando notan alguna baja nota en los hijos".

"Una va a ver la dinámica de la clase, tanto la estrategia didáctica del profesor como la respuesta de los chicos a esas estrategias…Vos los seguís, detectas la dificultad...al chico problema. Te pones a ver todo en lo que es a lectura, escritura, cálculo…las funciones cognitivas que estén funcionando dentro de todo normalmente...se puede hacer un psicodiagnóstico".

Predomina una visión clínica del trabajo del psicólogo, con una modalidad asistencial. Este tipo de intervención se caracteriza por el señalamiento del niño considerado "problema" por los adultos de la institución, para ser evaluado y a veces realizar psicodiagnosticos. Esto concluye en "diagnósticos" que funcionan como rotulaciones o aconsejamientos tanto a los docentes como a los padres. Cuando el alumno supera las posibilidades de intervención del profesional en la institución, se consideran las derivaciones a profesionales externos.

"Acá no hacemos tratamientos, pero si hacemos un diagnóstico y prevención", "Se puede hacer una derivación a otro profesional...a un psicólogo externo también...pero tampoco de cajón, pero si es afectivo si" .(L)

Muchos profesionales explican de sus intenciones de trabajar otras dimensiones o "hacer otras cosas" pero al verse sobrepasados frente a los problemas que aparecen cotidianamente, terminan recurriendo al modelo tradicional. Así los talleres y tutorías, en tanto espacios grupales, son muy valorados en su quehacer pero limitados por el tiempo y posibilidades institucionales.

Aparecen, aunque en menor proporción los enfoques preventivos.

"El colegio es muy exigente y se hace necesario la detección temprana de cualquier problema que pueda tener el niño, sobre todo los ingresantes...realizo tests a los ingresantes por prevención".(N)

Discusión

Aun cuando los datos relevados en este estudio muestran el predominio de una visión asistencialista, somos conscientes de que las demandas educativas actuales dan cuentan de un campo complejo y diverso de problemáticas que lo atraviesan, poniendo en crisis esta modalidad y planteando la necesidad de desarrollar intervenciones diferentes desde la Psicología Educacional. La descripción de prácticas psicoeducativas muestra la variedad de tareas realizadas y la dificultad para circunscribir la especificidad de la función, que se evidencia en la superposición con otras prácticas profesionales.

Esta situación muestra señales de crisis en la identidad y pertinencia de las prácticas en Psicología Educacional, donde despunta un cambio orientado a reconocer el carácter complejo de los procesos educativos y la necesidad de un trabajo interdisciplinario en la comprensión de los fenómenos psicoeducativos.

Demanda delimitar el objeto de estudio, transitar un proceso de construcción de conocimientos propios en el cual se abran interrogantes sobre esa complejidad y planteen la necesidad de nutrir esta área y disciplina con investigaciones interdisciplinarias pertinentes. También plantea la necesidad de generar un proceso de autoevaluación, a través de espacios para la reflexión colectiva sobre nuestras experiencias, formas de trabajo y/o intervención, con el propósito de interpelar ciertos rituales naturalizados y a sus fundamentos epistemológicos, para comprender y dar sentido a las inter-relaciones necesarias entre teorías psicológicas y educación.

Conclusión

Al analizar las actividades de los psicólogos en el contexto escolar de nuestra provincia, encontramos que posee mayor presencia en las practicas actuales la lógica psicopatológica, médico-asistencial, como modalidad de trabajo o intervención, que reduce los fenómenos escolares a variables individuales, con una matriz disciplinaria fuertemente anclada en psicoanálisis. Se puede advertir, en la mayoría de los casos, prácticas desde un criterio reduccionista y aplicacionista centradas en el sujeto de aprendizaje. No obstante, se observa un grupo menor con un interés por el abordaje grupal e interdisciplinario, con enfoques preventivos, colaborativos y contextuales, prácticas donde surgen nuevas formas de intervención que definimos como "innovadoras", donde se plantea una ruptura con las modalidades tradicionales de intervención psicoeducativa.

En la reconstrucción histórica de la trayectoria este grupo de Psicólogos que trabajan en el campo educativo se puede reconocer un predominio de modalidad de trabajo cuya preocupación está centrada más en la práctica profesional que en el desarrollo y la consolidación de una matriz teórica-disciplinar, aun cuando a partir de sus discursos y el análisis de sus prácticas se pueda inferir un posicionamiento en este sentido. En nuestro medio, la necesidad de construir un cuerpo teórico propio surge en espacios de formación de grado y posgrado universitarios, con enfoques teóricos diversos, donde se reconoce el carácter histórico de la disciplina y el régimen de prácticas que la constituyen.

Por ello, proponemos interpelar a la práctica profesional, para pensar la intervención psicoeducativa desde un lugar más complejo y flexible. Reconstruir la "identidad" sostenida en la práctica profesional entendida como "oficio", en tanto proceso que requiere de una negociación constante, dinámica, incompleta, que tiene lugar en un campo de prácticas que propone desafíos y espacios de negociación entre actores, en el interjuego entre lo instituyente y lo instituido. "La reflexión crítica de nuestra practica puede contribuir a la construcción de una intervención más creativa, que tenga en cuenta la complejidad del hecho educativo y deje de lado la receta y la prescripción fácil…" (Chardon,2000).

Bibliografia

Ageno, Mario (1993) "El psicólogo y las instituciones educativas". UNR

Chardon, Cristina (2000) Perspectivas en Psicología Educacional, EUDEBA

De la Vega, Eduardo (2009), La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar. Noveduc. Bs. As.

Elichiry, Nora (2009) Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional. Bs As: JVE Psyché

Elichiry, Nora (2010) Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate. Buenos Aires. Manantial

Elichiry, Nora (2011) La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención, Ensayos y experiencias, Noveduc Bs As

Gil Moreno, María del Carmen (2009) (Comp) Psicología educacional. Facultad de Psicologia . UNT

Menin, Ovide (2010) Aulas y Psicólogos. Homo Sapiens. Bs As

Reyes, V. y Reynaga, D. (2011), Construcción de identidad profesional del psicólogo educacional en los contextos actuales, en II Congreso de Psicología del Tucumán, Tucumán. Argentina.
Selvini Palazzoli, Mara (1985) El mago sin magia. Paidós educador. Bs As.
Tamarit, José (dir.) (2002), El sentido común del maestro. Buenos Aires, Miño y Dávila.
Taylor y Bodgan (1986), Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós
Valdez, Daniel (2001). "El psicólogo educacional. Estrategias de intervención en contextos escolares"- Eudeba. BsAs.

MODELOS MENTALES Y PROBLEMAS: FRACASO ESCOLAR EN LA ESCUELA MEDIA

Gomes Morgado, Emmanuel - Bello, Fernando Germán

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

El trabajo desarrolla las elaboraciones de dos "psicólogos en formación", durante el cursado como alumnos de grado de la Práctica de Investigación "Psicología y Educación: Los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado", coordinada por Mg. Cristina Erausquin en Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires.

En la presente indagación, se problematizan los distintos modelos mentales (Rodrigo y Correa, 1999) construidos por profesionales docentes y las reflexiones de sus alumnos adolescentes, en el nivel de enseñanza medio, con respecto a qué entienden dichos actores por "problema". La muestra se compone de docentes y alumnos de una escuela media de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires. Para este propósito se han utilizado y realizado observaciones de clases, se ha administrado el "Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica Docente" a los profesores (Erausquin et al., 2008), y se han coordinado grupos focales de discusión con los alumnos.

Los resultados indican que los elementos situados como "problemas" por los actores psicoeducativos (docentes y alumnos) sostienen cierta correlación con el tipo de vínculo asimétrico "docente-discente" de trasmisión-adquisición, como también reflejan un cambio del contexto educativo, sin una problematización consistente respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Palabras Clave
Fracaso escolar Modelos mentales

Abstract

PROBLEMS AND MENTAL MODELS: SCHOOL FAILURE AT MIDDLE SCHOOL

This work develops the research study made by two undergraduate psychologists as grade students of the investigation practice "Psychology and Education: Psychologists and its Participation on Practice and Situated Learning Communities", coordinated by Mg. Cristina Erausquin, by the Facultad de Psicologia, Universidad de Buenos Aires.

The present inquiry seeks to problematize the different mental models (Rodrigo y Correa, 1999) made by teachers and the thoughts expressed by their adolescent middle school students with regard to what these actors understand by "problem". The sample consists of teachers and students in a private middle school of Ciudad de Buenos Aires. For this purpose, classroom observations have been made and used, the "Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica Docente" / "Problem-Situation questionary of teaching practice" administered (Erausquin et al., 2008), and focal discussion groups with students coordinated.

The results indicate that the elements seen as "problems" by the psychoeducational actors (teachers and students) mantain a sort of correlation to the kind of assimetrical relationship "teacher-learner" of transmission-acquisition, just as to a change of educational context without a consistent problematization with regard to the educational practice.

Key Words
School failure Mental models

Introducción

Ossenbach Sauter (2002) da cuenta de los factores que incidieron en el origen de los sistemas educativos nacionales en países occidentales, a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Ubica en el pensamiento ilustrado del siglo XVIII la matriz ideológica y cultural que propicia el pasaje del fundamento en Dios al "imperio de la razón". La racionalidad será la herramienta fundamental para el progreso, y la escolarización generalizada será la forma que el progreso adoptará. La rebelión burguesa portará consigo la lógica liberal como el fundamento de los nuevos estados modernos (Ossenbach Sauter, 2002).

La manera de instrumentar la idea de progreso será mediante la igualdad en la educación: "El estado liberal estableció como prioridad la organización de los sistemas de instrucción pública" (Ossenbach Sauter, 2002, p. 27). Es desde aquí que la educación se erige como indispensable para proclamar la igualdad individual y la transmisión de valores de la "conciencia nacional". En Argentina se sanciona la ley 1.420 en 1884, estableciendo el carácter universal, obligatorio, gratuito y laico de la educación nacional.

Hacia comienzos del siglo XX y en la medida en que los avances tecnológicos hicieron innecesaria la mano de obra infantil y juvenil, la categoría de "infancia" se prolongó, dando lugar a lo que hoy conocemos como "adolescencia" (Vega, Barrionuevo y Vega, 2007). La raíz etimológica de "adolescencia" permite dos acepciones: por un lado como carencia o falta (adolescer); por el otro "en crecimiento" (adolescere) (Córdova, s.f).

Las funciones de la escuela deben ser entendidas en un contexto de integración de las clases trabajadoras y de conversión al orden social burgués (Varela y Alvarez Uría, 1991). "Se trata de una auténtica invención de la burguesía para "civilizar" a los hijos de los trabajadores (…) amparada en un pretendido derecho: el derecho de todos a la educación" (Varela y Alvarez Uría, 1991, p.54).

Esta caracterización histórica del dispositivo escolar adquiere sentido en la medida en que al cuestionar su aparente orden natural, se visibiliza el hecho de que tanto "infancia" como "adolescencia" forman parte de un proyecto político que presenta a la escuela en el centro de la escena. Baquero (2006) sostiene que el abordaje y problematización del fracaso escolar tiende a ser sesgado, reduciéndolo a un modelo explicativo que sólo pondera los aspectos psicológicos individuales del alumno, explicando el fracaso como una "suma de fracasos individuales". En Baquero (2002) se enuncian dos reducciones:

-La reducción "al individuo" (que restringe las causas del fracaso escolar al individuo, relegando la institución, los docentes, los directivos, los otros alumnos, entre otros)

-La reducción "del individuo" (que explica el fracaso por una única dimensión propia del individuo: su memoria, su personalidad, su aspecto emocional, su dimensión cognitiva, exclusivamente)

Un cambio radical se da a partir del desplazamiento de la unidad de análisis para entender a los procesos de aprendizaje: se pasa del sujeto a la situación en donde ocurren los procesos de aprendizaje (Baquero, 2001), dando lugar al "sistema de actividad" como nueva unidad de análisis. En base a los aportes de Leontiev, Engeström (2001) incorpora al planteo de Vigostky los elementos "comunidad", "reglas" y "trabajo"; dando cuenta de la importancia de estudiar las relaciones y conflictos de todos los elementos que forman parte del sistema (sujeto, objeto, artefactos o instrumentos de mediación, reglas, comunidad y división de trabajo o distribución de tareas) (Larripa y Erausquin, 2008). Ergo: aunque un sistema de actividad se basa en acciones, la actividad no puede reducirse a ellas.

En pos de analizar las concepciones implícitas que los docentes sostendrían acerca del fracaso escolar y sus derivas, se indagarán ciertas elaboraciones en torno a sus "modelos mentales". Un modelo mental es una representación situacional ligada a la acción que se está desarrollando. No se trata de una representación a-priori sino que es construida en la práctica cultural a través de la experiencia. Implica una estructura "flexible" en tanto se negocia con la realidad; "episódica" debido a que se centra en el aquí y ahora experiencial; y "semántica" por la importancia del significado de su contenido (Rodrigo y Correa, 1999).

El primer objetivo del presente trabajo será indagar acerca de la categoría "problema" que se teje en los diversos modelos mentales de los docentes. Por otro lado se estudiarán y rastrearán las diversas reflexiones de los alumnos acerca de su percepción de la categoría "problema" en el ámbito de la escuela. Tanto allí como aquí se pondrá énfasis en las derivas que podrían influir en el fracaso escolar. Ergo: ¿Dónde surge un problema en los docentes y dónde en los alumnos? ¿En qué medida los problemas percibidos influyen en el fracaso escolar? También se intentará avanzar hacia una acción posible.

Método

Se trata de un diseño exploratorio descriptivo. El enfoque metodológico consiste en el de estudio de caso de una comunidad educativa; interacciones, prácticas y discursos en torno a los "problemas", el "fracaso escolar", "la educación". Las conclusiones no son susceptibles de ser generalizadas, pero sí brindan herramientas para reforzar o reformular planteos, teorías e hipótesis anteriores (Skate, 1998). El estudio de casos es un método de investigación que aborda la particularidad y complejidad de un caso especial, tiene como objeto comprender el fenómeno en su contexto y su cotidianeidad, describiendo, analizando y problematizando los acontecimientos en su ambiente natural (Skate, 1998).

La muestra no probabilística está integrada por docentes y alumnos, integrantes de una escuela media de gestión privada en C.A.B.A, que pertenecen al primer año. Los instrumentos utilizados son: una observación de clase de un docente y alumnos de primer año (n=27); la administración del "Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica Docente" (Erausquin et al., 2008) a un docente de primer año (n=1); y un grupo de discusión compuesto por alumnos (n=6) de primer año (con pautas elaboradas por los autores de este trabajo).

Para la interpretación de los datos obtenidos con el Cuestionario mencionado, se utilizó la "Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Docente" (Erausquin et al., 2009). Dicha matriz está conformada por cuatro dimensiones: "Situación problema en contexto de intervención"; "Intervención del docente profesional"; "Herramientas utilizadas en la intervención"; y "Resultados y atribución de causas de éxito o fracaso" (Erausquin et al., 2009). A su vez, cada dimensión está compuesta por distintos ejes y cada eje posee diversos indicadores.

Por último, se han utilizado observaciones de clase, entrevistas a docentes y resultados del "Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica Docente" (Erausquin et al., 2008) administrados por otros "psicólogos en formación", en una etapa anterior de este proceso de investigación.

Resultados y análisis

1) El grupo de discusión consta de alumnos del primer año de escuela media (n=6). Uno de ellos ya había cursado esta misma instancia el año anterior. A partir de este instrumento se obtuvo lo siguiente:

A) El incremento de materias y de docentes que implica el pasaje del nivel de enseñanza primaria al nivel de enseñanza media (de dos maestros a trece profesores) se vivencia como problemático para los alumnos, en tanto entienden que "cada materia tiene su tarea, todos [los docentes] dan tarea cada día, y hay tareas de trece materias distintas (…)" [1]

B) El cambio de turno que (en esta escuela) acontece al concluir con el nivel de enseñanza primaria (turno tarde) e ingresar al nivel de enseñanza media (turno mañana) implicaría una planificación de los tiempos extra-escolares que interpela al alumno adolescente a hacer (fuera del horario escolar) algo que no será necesario hoy (en el tiempo presente) sino en otro momento (futuro). Así es como las tareas y ejercicios que dictan los docentes para que los alumnos hagan en sus hogares se vivencian como problemáticas: "(…) a veces dejás una tarea para el día siguiente pensando que te vas a acordar y después se te juntan las tareas del día de ayer con las de hoy" [2]; "Las tenés que hacer en el día, porque sino las tenés que hacer el otro día y se juntan" [3]; "Encima ya no lo podemos hacer a la mañana como el año pasado que íbamos a la tarde" [4]; "(…) algunos hacen la tarea acá [en la escuela] a la mañana" [5]; "Yo hoy me levanté a las seis para hacer la tarea. Estuve un rato y después vine acá [a la escuela]" [6]. El sujeto adolescente parecería chocar con un imperativo que lo interpela a organizar sus tiempos actuales

en pos de un beneficio futuro.

2) La observación de clase (n=27) ha sido realizada en una materia del primer año de escuela media, en el mismo curso al que pertenecen los alumnos que formaron parte del grupo de discusión. A partir de la misma, hemos construído la inferencia de que en el docente predomina cierta concepción de alumno como receptor del conocimiento que el docente propone (sostiene la relación "docente-discente"). No se observaría evidencia de que se incorpore el saber del alumno en ninguna dirección. Aparecerían, en cambio, roles bien diferenciados, en los que no hay lugar a conflicto alguno: no se propicia que el alumno confronte con un conflicto cognitivo que lo invite a repensar sus categorías, ni habría tampoco lugar en el docente para aprender algo del alumno. La re-elaboración de la docente estaría ligada al hecho de que explicitando continuamente los mismos contenidos de manera similar (infiriendo que contenidos y formas no cambien a lo largo de los años), se propiciaría (el mismo docente) alcanzar un nivel de profundidad mayor de aquello que, en rigor, ya sabe. Vale decir: el docente avanzaría hacia lo que Karmiloff-Smith llama "nivel de metacognición" (Rodrigo, 1997), pero no permitiría que los alumnos confronten ese saber con sus propios modelos mentales. El modelo mental de la docente contribuiría a depositar en el alumno la responsabilidad absoluta de incorporar y elaborar los contenidos expuestos: "Los que prestaron atención están educados, los que no prestaron atención están instruidos, porque yo la clase la dí igual para todos. Educar es recibir educación e incorporarla. Los que se llevan materias están instruidos, quisieron estudiar pero les faltó" [7].

Encontramos recurrencias significativas entre el presente trabajo y la observación realizada durante la etapa anterior de este proceso de investigación. Allí, la dinámica grupal se habría establecido a partir de cinco alumnos que responden a las consignas puntuales, típicas y directivas del docente. La interacción entre alumnos sería escasa y con ello no habría posibilidad tampoco de confrontar sus propios modelos mentales con el contenido tratado en clase. Se propiciaría que los alumnos respondan de manera estereotipada y concisa a interrogantes similares: "La propuesta del docente es que siempre respondan las preguntas implícitamente" [8]

3) Se ha aplicado el "Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica Docente" (Erausquin et al., 2008) a un docente (n=1) de primer año de escuela media en el mismo establecimiento educativo. Aquí el docente plantea un caso de su propia práctica en donde una alumna de primer año de escuela media decía "no entender los contenidos". Tras indagar acerca de su intervención, las herramientas utilizadas y los resultados obtenidos, el docente presenta un concepto de fracaso un tanto paradójico: por un lado atribuye la falta de contenidos a la escuela de la cual provenía la alumna (entendiendo que dicha escuela no enseñó debidamente los contenidos básicos a la alumna); y por el otro entiende que la alumna es la que triunfa o fracasa [9]. Los buenos resultados de aprendizaje los atribuye al hecho de que es la alumna quien "se interesó por la tarea" [10]. A pesar de plantear un razonamiento acerca de las causas del fracaso escolar con un alto nivel inferencial (al plantear la situación-problema formula una hipótesis sobre causas, factores o razones), cuando explicita su intervención profesional, plantea un razonamiento lineal: "lo que hice fue acercarme a ella. Lo hablé con la psicóloga" [11].

Discusión

En el presente trabajo se han indagado modelos mentales de docentes y reflexiones de alumnos, para abordar la temática del fracaso escolar, considerando los factores que éstos vivencian como problemáticos. A partir de aquí es posible establecer dos problemas básicos que se tejen en los alumnos. Por un lado, el incremento de materias que supone el pasaje de la escuela primaria a la escuela media; y por el otro, la dificultosa organización del tiempo extra-escolar que demanda este cambio.

En cuanto a los modelos mentales de docentes, los datos obtenidos indicarían que los mismos sostendrían una perspectiva del alumno como un sujeto pasivo y receptor del conocimiento, pudiendo operar lo que Baquero enuncia como "reducción al individuo" y "reducción del individuo" (Baquero, 2002). Este posicionamiento propiciaría que el docente explicite un saber (que en rigor ya sabe) avanzando hacia lo que en Karmiloff-Smith y en Rodrigo (1997) se denomina "nivel de metacognición"; pero no parecería propiciar que los alumnos confronten ese saber con sus propios modelos mentales.

Engeström (2001) sostiene que el desafío del aprendizaje no puede resolverse por la suma total de los individuos por separado, sino mediante cambios en la organización del sistema. El autor encuentra que muchas de las más interesantes formas de aprendizaje organizacional transgreden las concepciones clásicas del aprendizaje como algo relativamente duradero que puede observarse en la conducta del sujeto. Sostiene que las personas y las organizaciones se encuentran constantemente en un proceso de aprendizaje de algo que (en rigor) no es estable, definido, ni comprendido antes de tiempo (Engeström, 2001). En el presente trabajo se entiende que los actores psicoeducativos deberían aprender nuevas formas de actividad en el momento mismo en el que están siendo creadas. El objeto de la actividad de aprendizaje expansivo es la totalidad de la actividad del sistema en que están inmersos los aprendices: "(…) La actividad de aprendizaje expansivo produce nuevos patrones culturales de actividad" (Engeström, 2001, p. 5). Engeström (2001) enfatiza la posibilidad de una perspectiva de aprendizaje y de desarrollo horizontal que sea complementaria a la verticalidad de los modelos tradicionales.

Pozo Municio (1996) sostiene que nuestros procesos de aprendizaje (la forma en que aprendemos) tienen un componente innato pero son también producto de nuestra capacidad de aprendizaje. Vale decir, en la medida en que nos incorporamos a la cultura, incorporamos también nuevas formas de aprendizaje. Lo interesante es que con el paso del tiempo no sólo cambian los contenidos del aprendizaje, sino que también lo hacen las formas, y (sostiene Pozo Municio) esto último quizá no suele asumirse con la misma facilidad.

Por tanto, se entiende que el cambio en los contenidos debido al cambio de contexto debería traer aparejado un cambio en el modo de enseñanza. Seguir erigiendo al objeto de conocimiento como impoluto, o al sujeto del aprendizaje como el principal responsable de un resultado binario, implicaría desestimar la interacción constante de los sistemas en la actividad áulica y desconocer la diversidad de trayectorias escolares posibles.

Por otra parte, sería preciso no sólo acompañar a los alumnos en los cambios de procesos de aprendizaje, sino también hacerlos responsables; es decir, proponer el diálogo horizontal, pero además fomentar el principio de autonomía (Ferrer & Álvarez, 2003) para

permitir una apropiación plena de los nuevos posibles modos de enseñanza.

Futuras investigaciones deberían elaborar de forma más consistente las determinaciones socio-económicas-históricas de los actores, para analizar (de existir) el grado de incidencia que éstas podrían llegar a tener en el fracaso escolar. Por último, sería importante investigar y dar lugar a los directivos de las escuelas en la indagación, como también realizar una problematización profunda del marco socio-político regional (zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Referencias

-Traducción del Resumen realizada por Axel Gomes Morgado y Prof. a Natalia Duré

1- Paráfrasis extraída del grupo de discusión con los alumnos

2, 3, 4, 5, 6- Idem 1

7- Dicho del docente extraído de la observación de clase

8- Extraído de una observación de clase de primer año

9- Extraído de la administración del "Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica Docente" (Erausquin et al., 2008)

10- Idem 9

11- Idem 9

Bibliografia

Baquero, R. & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes Pedagógicos, (2)

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. Cuaderno de Pedagogía, (9), 71-85

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica educacional. Perfiles educativos, (24), 97-98

Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. Revista Espacios en Blanco. Serie de indagaciones, (16)

Córdova, N. (s.f.). Adolescencia. Sobre la historia, etimología y significados del término. En Clase teórica de Psicología Evolutiva: Adolescencia II. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. Journal of Education and Work, 14, (1)

Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G. & Meschman, C. (2008). Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza. En Anuario XV de Investigaciones (pp. 89-107). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires

Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G. & Meschman, C. (2009). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza. En Anuario XVI de Investigaciones (157-172). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires

Erausquin, C. (2011). Ayudando a los que ayudan: desafíos y obstáculos del trabajo en escenarios educativos para Psicólogos y Profesores de Psicología. Proyecto UBACYT. Acreditado para la programación 2011-2014, Código 20020100100960

Ferrer, J. J. & Álvarez, J.C. (2003). Para fundamentar la bioética. Teorías y paradigmas teóricos en la bioética contemporánea. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas

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. En (Ed.) Secretaría de Investigaciones, (s.n.) (pp. 109-124). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Ossenbach Sauter, G. (2002). Génesis de los sistemas nacionales en el mundo occidental. En A. Tiana Ferrer et. al., Historia de la educación (Edad Contemporánea). Madrid, España: UNED

Pozo Municio, I. (1996). Aprendices y maestros. Madrid: Alianza Ed.

Rodrigo, M.J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar. En Contexto y desarrollo social. Madrid, España: Síntesis

Rodrigo, M.J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós

Rodrigo, M.J. & Correa N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (comps.), El aprendizaje estratégico. Madrid, España: Santillana: Aula XXI

Skate, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata Ed.

Varela, J. & Alvarez Uría, F. (1991). La maquinaria escolar. En Arqueología de la escuela. Madrid: La Piqueta

Vega, M., Barrionuevo, J. & Vega, V. (2007). Escritos psicoanalíticos sobre adolescentes. Buenos Aires: EUDEBA

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y CONCEPTUALIZACIONES DE APRENDER DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN

González, Daniela Nora

Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires

Resumen

El presente trabajo indaga la presencia de cambios en las conceptualizaciones de aprender, entre el inicio y el cierre del cursado de la materia Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología, del Profesorado de Psicología, Facultad de Psicología, U.B. A.

Para ello se abordan categorías construidas a los fines de identificar y agrupar tales conceptualizaciones, sobre las respuestas de 103 sujetos, al inicio y 91 al cierre del tránsito por la asignatura, en la cohorte 2009.

Se presentan los resultados obtenidos en el Pre-Test y el Post-Test, frente a la pregunta "Según su opinión, ¿qué es aprender?" formulada al inicio y al cierre de la experiencia.

El recorte forma parte de una Tesis de Maestría: "Modelos mentales de la Práctica Docente en Estudiantes del Profesorado Universitario de Psicología" en el marco del Proyecto UBACYT P023, Programación 2008-2010, ambos dirigidos por la Mgr. Cristina Erausquin.

Se trata de un estudio descriptivo exploratorio, con análisis cuantitativos y cualitativos que utiliza el "análisis de contenido" (Bardin, 1986), construyendo categorías mediante clasificación analógica y progresiva de elementos, que provienen del reagrupamiento progresivo de categorías de generalidad más débil.

Palabras Clave
Profesores de Psicología- conceptualizaciones

Abstract

PRACTICE TEACHING AND LEARNING CONCEPTUALIZATIONS OF PSYCHOLOGY IN TEACHERS TRAINING

This paper investigates the presence of changes in the conceptualization of learning, from the beginning to the end of the matter completed Special Teaching and Practice of Teaching of Psychology, Faculty of Psychology, School of Psychology, UB A.

This constructed categories are addressed in order to identify and group such conceptualizations, on the responses of 103 subjects at the beginning and 91 at the end of transit through the course, in the cohort 2009.

We present the results obtained in the Pre-Test and Post-Test, compared to the question "In your opinion, what is learning?" Formulated at the beginning and end of the experience.

The cut is part of a Master's Thesis:" Mental Models of Student Teaching Practice in University Teaching of Psychology "under Project P023 UBACYT, Programming 2008-2010, both directed by Cristina Erausquin Mgr.

This is an exploratory descriptive study with quantitative and qualitative analysis using the "content analysis" (Bardin, 1986), building classification category using analog and progressive elements, which come from the progressive rearrangement of generality weaker categories.

Key Words
Professor of Psychology- conceptualizations

Introducción

La Formación Docente constituye un foco de interés creciente para la Psicología Educacional, en especial la profesionalización docente, tema central en la agenda política de América Latina, que reconoce el carácter estratégico del factor humano en la prestación del servicio educativo.

En este marco, la Psicología Educacional ha brindado una contribución significativa a la práctica pedagógica, a partir de su indagación de los procesos de aprendizaje en el aula, ayudando a fortalecer la profesión docente, mediante la construcción y validación de herramientas y dispositivos efectivos para investigar las formas de construcción de conocimientos de los docentes en formación. En los últimos años, el interés se ha expandido a la formación de docentes universitarios.

El presente trabajo enfoca procesos de desarrollo y cambio en la comprensión de la Práctica docente, en contextos interinstitucionales y societales de formación del Profesorado de Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, construyendo categorías que permiten identificar y caracterizar giros, reorganizaciones y transformaciones de las conceptualizaciones de aprender a partir de las respuestas de 103 sujetos, al inicio y 91 al cierre de la experiencia educativa de los Profesores de Psicología en Formación en la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, en el ciclo lectivo 2009.

El recorte abordado forma parte de una Tesis de Maestría "Modelos "Modelos mentales de la Práctica Docente en Estudiantes del

Profesorado Universitario de Psicología" en el marco del Proyecto UBACYT P023, Programación 2008-2010, ambos dirigidos por la Mgr. Cristina Erausquin.

Conceptualizaciones de aprender en Profesores de Psicología en Formación

A los fines de indagar la conceptualizaciones de aprender que los docentes en formación poseen, se les preguntó: "Según su opinión, ¿qué es aprender?", al inicio y al cierre de la experiencia. Se construyeron categorías para identificar y agrupar tales conceptualizaciones, sobre las respuestas de 103 sujetos, al inicio y 91 al cierre del tránsito por la asignatura, en la cohorte 2009.

Ordenadas de mayor a menor frecuencia de presentación en el pre-test, aparece en primer lugar: I – Aprendizaje como transformación, construcción, cambio o desarrollo conceptual. Tal clase apunta a la construcción del conocimiento a partir de la puesta en juego y transformación de las ideas previas. Más enfatizado el concepto de construcción que el de apropiación, pero con cierta articulación entre ambos. (ej.: "Es la capacidad o posibilidad de incorporar conocimientos, habilidades y poder internalizarlas de modo activo y crítico, reformulando constantemente los propios esquemas")

La segunda con mayor frecuencia de respuestas señala II - Aprendizaje como adquisición de conocimiento. Estas respuestas enfocan hacia la incorporación, incremento, aumento, logro, ganancia, crecimiento, adquisición de información, de conceptos, del conocimiento del profesor, o de herramientas, habilidades o destrezas, pero sin la idea de desarrollo ni construcción. (ej.: "Adquirir nuevos conocimientos, herramientas que permitan seguir conociendo y a lo mejor, plantearse nuevas preguntas").

En tercer lugar aparece: III - Aprendizaje como apropiación, sin explicitar a qué remite dicho proceso, como "palabra emblemática" (ej.: "Apropiarse de un cúmulo de conocimientos significativos para esa persona"); mientras en cuarto se presenta IV - Aprendizaje como desarrollo de destrezas o habilidades. Se asume la concepción que el aprendizaje se da por interacción; se desarrollan prácticas compartidas, para relacionar el conocimiento teórico con la experiencia y desarrollar así habilidades para resolver problemas o comprender mejor situaciones vitales. (ej.: "Es un proceso que no necesariamente se relaciona con el enseñar, está en relación con el desarrollo de capacidades, habilidades y conocimientos").

En quinto lugar se presenta V- Aprendizaje como derecho (ej.: "Aprender es un derecho que tiene todo ser humano. Es un derecho esencial y constitucional, es decir a partir del cual un sujeto se constituye.").

En sexto puesto aparece VI-Aprendizaje como "trabajo escolar o académico" (ej.: "Cumplir con las tareas que el docente da, de manera que al finalizar el curso se adquieran capacidades que antes no se tenían").

Cambios en las Conceptualizaciones de aprender

Al inicio de las Prácticas de Enseñanza, la figura de aprender predominante en los "profesores de Psicología en formación", según los resultados obtenidos, es la del Aprendizaje como construcción, transformación, cambio y desarrollo conceptual (75,73%), a partir de la puesta en juego y transformación de las ideas previas y enfatizando el concepto de construcción. Esta figura disminuye la frecuencia de respuestas en el post- test, manteniéndose de todos modos como la de mayor concentración de frecuencia de respuestas. Se articula con la concepción de enseñanza aparecida en tercer lugar en el pre-test; la de interactuar e intercambiar conocimientos y experiencias, vinculada al diálogo y la interacción dialéctica entre docentes y alumnos.

La figura de aprender que aparece en segundo término en el pre-test es la del Aprendizaje como adquisición de conocimiento, sin la idea de desarrollo ni construcción, sino como incorporación, incremento, adquisición de información, de conceptos, del conocimiento, de herramientas, habilidades o destrezas (13,59 %). Esta figura se vincula a la que aparece como predominante entre las conceptualizaciones del enseñar en el pre-test, de transposición o trasvasamiento de contenidos fijos de un recipiente lleno a otro vacío, centrada en la acción unidireccional del docente.

La figura que ocupa el tercer lugar es la de Aprendizaje como apropiación, sin explicitar a qué remite dicho proceso (6,85 %), ya que los profesores de Psicología en formación inicial parecen expresar el término de "apropiación", como figura emblemática, con una carga semántica difusa, sin explicitación del significado o sentido que le atribuyen.

En cuarto lugar aparece el Aprendizaje como desarrollo de destrezas o habilidades, a través de la interacción en prácticas compartidas, para relacionar el conocimiento teórico con la experiencia del estudiante, y desarrollar así habilidades para resolver problemas o comprender mejor situaciones vitales, que presenta un escaso número de respuestas (1,95%).

En quinto lugar, la figura de Aprendizaje como derecho, con igual porcentaje que la sexta figura, de Aprendizaje como "trabajo escolar o académico" (ambas con un 0,97%).

Al finalizar el tránsito por la prácticas se produce un giro relevante, la figura que alcanza la mayor concentración de respuestas es la de aprender predominante en el pre-test; Aprendizaje como construcción, transformación, cambio y desarrollo conceptual, pero con una notoria reducción en las respuestas, alcanza el 59,34% de las mismas. Desde el punto de vista cualitativo, es importante destacar que, en general, en muchas de las respuestas los términos "construcción" y "apropiación" aparecen interrelacionados, como en el pre-test, pero aparece más frecuentemente el término "apropiación" en las respuestas del post-test.

El segundo y tercer puesto en la distribución de respuestas del post-test (12,08%), es compartido por dos figuras: la de Aprendizaje como desarrollo de destrezas o habilidades (que presenta un crecimiento significativo, dado que al inicio sólo obtuvo el 1,95% de las mismas) y Aprendizaje como "trabajo escolar o académico" (con 12,08 en el post-test, que expresa similar transformación de frecuencias, dado que en el pre- test el porcentaje obtenido fue de 0,97%).

El cuarto lugar lo ocupa la figura de Aprendizaje como adquisición de conocimiento, que decrece de 13,59 % a 9,89 %, perdiendo el segundo puesto obtenido al inicio de la cursada.

En el quinto lugar, se ubica la figura de Aprendizaje como apropiación,

sin explicitar a qué remite dicho proceso, que obtiene 4,85 % de las respuestas, habiendo obtenido en el pre-test el 6,85 % de las respuestas. En el sexto lugar, se mantiene la conceptualización de Aprendizaje como derecho, con un porcentaje ligeramente mayor de respuestas que en el pre-test (1,09 %).

Algunas Conclusiones …

El análisis de los datos permite apreciar giros en las conceptualizaciones sobre el aprender, cambios o re-conceptualizaciones (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González et alt., 2009a, b) significativos en el marco del proceso de formación y profesionalización docente.

Al hablar de "conceptualizaciones", se plantea, una línea similar con la que autores como Caravita y Hallden han trazado (1994), en la frontera entre la Psicología Cognitiva y los Enfoques Socio-culturales del Cambio y Desarrollo Conceptual. Las "concepciones" son estructuras estables, profundas, implícitas en gran medida, pero conforman matrices basales de muy lenta y difícil transformación en el desarrollo personal. Son conjuntos de conocimientos y creencias arraigados y sostenidos como marcos referenciales de la comprensión y percepción de la realidad.

Las conceptualizaciones del aprendizaje que los Profesores de Psicología en Formación Inicial realizan, están vinculadas, imbricadas con sus concepciones y éstas a su vez entrelazan teorías implícitas con teorías científicas de la disciplina psicológica, de la pedagogía y la didáctica de la psicología. Las teorías implícitas no están conformadas por conceptos aislados, sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos, diferente al de las teorías científicas. "Las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas que componen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo" (Rodrigo, 1994:39) "… construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales [que incluyen cargas motivacionales y afectivas], obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social" (Rodrigo y otros, 1993:117).

Las conceptualizaciones sobre el aprender de los Estudiantes del Profesorado son representaciones, imágenes potentes de temas relevantes para su profesionalización, que están arraigadas en sus concepciones, pero que, se actualizan, re-contextualizan en situaciones de aprendizaje de la enseñanza, antes y después de un recorrido curricular que involucra la apropiación del rol docente del Profesor de Psicología. Por lo tanto, entre el inicio y el cierre de la experiencia, al decir de Cazden (1991), lo que verificamos es una re-conceptualización vinculada al proceso de aprendizaje desarrollado; una expansión, un desarrollo, que involucra cambios, pero no sólo en el sistema de conceptos, sino también en la experiencia y en las creencias. Según Cazden, "re-conceptualización alude al surgimiento en el aprendiz de un nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar e incluso re-contextualizar los fenómenos sometidos a la discusión" (pp.124), con lo cual la autora contrasta el concepto con el de "descontextualización", con el que se relaciona más comúnmente la visión de la educación. Es sólo a través de re-contextualizaciones, con la construcción de nuevos contextos compartidos de comprensión de un fenómeno, que se desarrollan las genuinas re-conceptualizaciones, y el docente-tutor asiste y andamia el proceso a través del currículum, pero también a través de los intercambios discursivos conversacionales con el aprendiz. Pero, a la vez, siempre que adviene una recontextualización, hay una construcción activa por parte del aprendiz de "contextos en la mente" o representaciones potentes, con las que transforma y enriquece sus conocimientos y experiencias previas. En estudios anteriores, con el equipo de investigación que integra la autora de este trabajo, preferimos denominar a esos cambios "giros", en el sentido de movimientos potentes (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González et alt., 2009a, b, c,), ya que sería aventurado presuponer un "cambio de concepción" sobre el aprendizaje y la enseñanza en una población después de un año de formación docente, habida cuenta del arraigo y permanencia que todos los modelos cognitivos atribuyen a concepciones tan básicas en el desarrollo de los sujetos. Pero indudablemente los "giros" en las conceptualizaciones del aprender y del enseñar, entrelazados con nuevos "modelos mentales situacionales" de los problemas y de las intervenciones que configuran la práctica del rol docente, abonan, en el largo plazo, la posibilidad genuina de la transformación de las concepciones, y lo que tal vez sea aun más importante, el cambio de las prácticas docentes, en tanto se apoyan en la reflexión sobre la práctica y en la reelaboración y resignificación de la experiencia, construyendo sentidos que unifican acción y pasión en el aprendizaje del oficio docente. .

La conceptualización que aparece en segundo término, en el inicio, es la del Aprendizaje como adquisición de conocimiento, sin la idea de desarrollo ni construcción sino como incorporación, incremento, como adquisición de información, de conceptos, de conocimiento, de herramientas, habilidades o destrezas. Remite a transposición o trasvasamiento de contenidos fijos de un recipiente lleno a otro vacío, y está centrada en la acción unidireccional del docente, tratándose de una conceptualización de menor complejidad, de un nivel más elemental de reproducción o copia fiel del modelo (Pozo, 1998). Al cierre de las prácticas pedagógicas, dicha conceptualización se ubica en tercer lugar, con una disminución de las respuestas no tan significativa.

Bibliografia

Alexander, P., Murphy, P., Guan, J., Murphy, P. (1998). How students and teachers in Singapore and the United States conceptualize knowledge and beliefs: Positioning learning within epistemological frameworks. Learning and Instruction, 8, (2), pp 97 – 116.

Aparicio Serrano, J.A. y Hoyos de los Ríos, O.L. (2009) Enseñanza para el cambio de las representaciones sobre el aprendizaje. UNIV. PSYCHOL. BOGOTÁ, COLOMBIA V. 7 NO. 3 pp. 725-737 SEPT-DIC 2008 ISSN 1657-9267 725.

Aparicio, J.A. & Pozo, J. I. (2006). De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.

Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C., & Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. Learning and Instruction, 11, pp.35 – 51.

Brew, A. (2001). Conceptions of research: a phenomenographic study. Studies in Higher Education, 26, 3, pp. 271 – 285.

Caravita, S., & Halldén, O. (1994). Re-framing the problem of conceptual change. Learning and Instruction, 4, pp. 89 - 111.

Carlos Guzmán, José Jesús (2009) ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio Perfiles Educativos, Vol. XXXI, Número 123, sin mes, 2009, pp. 8-26. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Castorina A., Baquero R. (2005). Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
Cazden, C.B. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
Engestrom Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en Journal of Education and Work, Vol. 14, N°1.
Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. Ortega, Meschman C. (2008) "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". Anuario XV de Investigaciones del Año 2007. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. ISSN.0329 5885, pp. 89-107.
Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C. (2009) "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" Anuario XVI de Investigaciones de Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Diciembre 2009. Revista con Referato. ISSN.0329 5885.
Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman (2009a) "Redescribiendo el proceso de enseñar a partir de la apropiación participativa del rol docente en "comunidades de práctica" de enseñanza de la Psicología. Concepciones y experiencias de "profesores de Psicología en formación". Publicado en Memorias de las XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores del Mercosur, Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2009 ISSN 1667-6750
Erausquin, Basualdo, García Labandal, Meschman, Ortega y González (2009b) "Recontextualizando las figuras del enseñar y del aprender en comunidades de práctica del Profesorado de Psicología". Presentado en IV Congreso Marplatense de Psicología: "Ideales sociales, Psicología y Comunidad", Mar del Plata, 3, 4 y 5 de diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdeP. Publicado Trabajo Completo en ISBN 978-987-544-335-5
IIPE/UNESCO-Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (2000) Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Informe de investigación. Buenos Aires.
Leal Soto, F. (2004) Efecto de la Formación Docente Inicial en las Creencias Epistemológicas. En Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
Lonka, K., Joram, E. & Bryson, M. (1996) Conceptions of learning and knowledge – does training make a difference? Lonka, K., Joram, y E. Bryson, M. (1996) Concepciones de aprendizaje y el conocimiento - la formación se hace una diferencia? Contemporary Educational Psychology, 21, pp 240-260.
Marshall, D., Summers, M., & Woolnough, B. (1999). Students' conceptions of learning in a engineering context. Higher Education, 38, pp 291 – 309.
Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En: J. I. Pozo & C. Monereo (coord.,), El aprendizaje estratégico. Cáp. 4, pp 87 - 108. Madrid: Santillana.
Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje (pp.419-434). Barcelona: Graó.
Martínez Fernández, J. R. (2003). Las Concepciones de Aprendizaje y su Cambio Conceptual. En: S. Castañeda (coord.,), Psicología Educativa. Teoría en la práctica. México: Ediciones de la Universidad de Guadalajara y Manual Moderno.
Marton, F., Dall' Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. International Journal of Educational Research, 19, (3), pp 277 – 300.
Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Pozo, J. I., & Sheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. Estudios de Psicología, 22, (2), pp 155 – 173.
Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., & Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En: C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.,). La universidad ante la nueva cultura educativa, pp 33 - 44. Barcelona: Síntesis.
Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", Educational Psychology 29, pp 137-148.
Pozo, J.I. & Rodrigo, M.J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. Infancia y Aprendizaje, 24 (4), pp 407-423.
Pozo, J. I.; Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (coords.) El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid: Santillana.
Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., & Mateos, M. (1999). El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje. En: J. Ma. Sánchez., A. Oñorbe., & I. de Bustamante (eds.), Educación Científica, pp 29 - 53. Madrid: Ed. Universidad de Alcalá.
Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M. (1997). Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza. Informe de investigación. Proyecto ALFA, Comisión Europea. Facultad de Psicología: Universidad Autónoma de Madrid.
Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.
Rodrigo, M.J. y Pozo, J.I. (2001). "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". En Infancia y Aprendizaje 24, (1), pp 407-423. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
Rogoff B., Goodman C. y Bartlett L. (2001) Learning together. Oxford: Oxford University Press.
Säljö, R. (1979). Learning in the learners' perspective. I: Some common sense conceptions. Reports from the Institute of Education, University of Göteborg, # 76.
Schön, D. (1998) El profesional reflexivo. Buenos Aires: Paidós.
Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, I., & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Psicothema, 12, (3), pp 368 – 375.
Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D., & Lodewijks, H. G. (2002). Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. Learning and Instruction, 12, pp 263 – 284.
Vosniadou, S. (2006). Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. En: W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (comps.) Cambio conceptual y educación. Buenos Aires: Aiqué.
Vygotsky, L. (1993) Pensamiento y lenguaje. Madrid: Visor
Vygotsky, L. (2005) Psicología Pedagógica: un curso breve. Buenos Aires: Aiqué.
Wertsch, J. (1999) La mente en acción. Buenos Aires: Aiqué.

TALLERES DE GÉNERO Y EDUCACIÓN SEXUAL PARA ADOLESCENTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS: LA CRISIS DENTRO DE LA CRISIS, O EL DESAFÍO DE OFRECER VÍNCULOS DE CUIDADO EN INSTITUCIONES ESTALLADAS

Gosende, Eduardo E. - Ferreyra, Marcela - Scarimbolo, Graciela

Universidad Nacional de Quilmes

Resumen

Este trabajo explora los resultados de talleres de educación sexual y género realizados con alumnos de 15/16 años, en escuelas secundarias públicas del Sur del Gran Buenos Aires. La estrategia didáctica del taller permite: 1) visibilizar y cuestionar el habitus primero que instala la sexualidad como tabú, atravesada por mitos, peligros y prohibiciones; 2) tomar distancia del saber escolarizado basado en el conocimiento científico abstracto; 3) promover en los estudiantes la generación de saberes propios, autónomos y colectivos en relación al género y la sexualidad.

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 mayor tendencia hacia la autonomización de las prácticas, las concepciones y las decisiones de los adolescentes en relación a la sexualidad y género.

Desde el espacio de los talleres, apostamos a que la crisis que afecta a la escuela, así como la precariedad de los vínculos entre adolescentes y adultos, pueden ser modificados, reconstruidos, reinventados, desde el intercambio con el otro adulto capaz de construir un vinculo que brinde cuidados, repensando a las escuelas como instituciones estalladas

Palabras Clave
género, educación sexual, cuidado

Abstract

WORKSHOPS ON GENDER AND SEXUAL EDUCATION FOR ADOLESCENTS OF SECONDARY SCHOOLS: THE CRISIS INSIDE THE CRISIS, OR THE CHALLENGE OF OFFERING CARING BONDS IN EXPLODED INSTITUTIONS

This paper explores the results of an educational project, developed throughout workshops with 15 or 16 years old students, of public secondary schools, in the South part of Great Buenos Aires. Workshops' teaching and learning strategies allow: 1) to make visible and to question the first habitus that installs sexuality as taboo, intersected by myths, hazards and prohibitions; 2) to take some distance from school knowledge based on scientific and abstract information; 3) promote among students the generation of their collective autonomous own knowledge in relation to gender and sexuality.

Subjetive transformations promoted by adolescent crisis, within institutions which are destabilized and going through their own crises (the family, the school) have generated an important tendency towards autonomous practices, conceptions and decisions of the adolescents in relation to the sexuality and gender.

Departing from these workshops, we attempt to modify, reconstruct or reinvent the critical condition that affects school, as well as the precariousness of bonds between adolescents and adults, throughout the interchange with adults able to build a relationships with students that offers holding and care, and rethinking schools as exploded institutions

Key Words
gender, sexual education, care

El proyecto de extensión que hemos denominado De sexo sí se habla! Talleres de sexualidad y género, es desarrollado desde octubre/2011, por un equipo de docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Quilmes. Está dirigido a alumnos que tienen entre 15 y 16 años de edad, pertenecientes a escuelas secundarias de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela, en el marco de la implementación de la Ley Nacional 26150, que sentó las bases del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Junto a los estudiantes indagamos sus mitos, creencias, estereotipos y saberes acerca del género y la sexualidad. También buscamos detectar situaciones de riesgo y problemáticas específicas que afecten a los adolescentes en relación al género y la sexualidad, tanto en el aula como en su vida cotidiana. Sexualidad y género se presentan desde una perspectiva alternativa a los modelos biologicista, médico o normativo, hegemónicos en la tradición de la Educación Sexual en la escuela media (Morgade y Alonso, 2008). Nuestro objetivo es facilitar la construcción de conceptos, disposiciones y prácticas alternativas sobre sexualidad y género que incluyan la diversidad de género, el cuidado de sí y del otro, la equidad de género, los derechos y la salud

sexual y reproductiva, la intimidad y la confianza afectiva, entre otras.

Partimos del supuesto de que los talleres, son una estrategia pedagógica disruptiva, en tanto promueven un aprendizaje en base a la participación y a la experiencia, que quiebra el modelo tradicional de educación sexual hegemónico, biologicista y basado en la mera transmisión de la información. En este sentido, desnaturaliza el habitus (Bourdieu y Passeron, 1995) al poner en tela de juicio que es lo adecuado y acertado, en este caso en relación a la educación sexual y a la percepción de género, poniendo en evidencia la arbitrariedad cultural. Para Bourdieu y Passeron existen dos modos de constitución de los habitus que a su vez se articulan y complementan a lo largo de la vida. El primer habitus se da en la acción pedagógica primaria (familia o educación primera) que se realiza con un trabajo pedagógico sin ningún antecedente. Y el habitus secundario que se da por medio del trabajo pedagógico secundario de la institución escolar. "El trabajo pedagógico primario produce un hábito primario, característico de un grupo o de una clase, que está en el origen de la constitución de cualquier habitus" (Bourdieu y Passeron, 1995, pag. 5). Incluso, el éxito o fracaso del aprendizaje escolar –trabajo pedagógico secundario- está directamente relacionado con la articulación o la distancia existente entre el trabajo pedagógico secundario y el trabajo pedagógico primario.

Primeras observaciones y reflexiones del relevamiento realizado a través de los talleres

De los primeros datos relevados surge que tanto las chicas, como los chicos naturalizan los estereotipos de género en relación a la división del trabajo al interior de la familia, el manejo del dinero, la dedicación a lo doméstico y a los hijos. Las chicas perciben en general que su condición de mujeres está naturalmente ligada a su condición de madres y cuidadoras del hogar. Ya que tener hijos y encargarse de ellos corresponde a la naturaleza femenina. Los varones, por otro lado, se perciben como sostenedores obligados de la familia. El rol de proveedor es percibido como ventaja porque parece ligado a la mayor independencia /autonomía, atributo de la masculinidad.

La posibilidad de ser madre o padre adolescente es percibida de manera diferente por chicas y chicos. Para las primeras, aún con todas las dificultades que supone, la posibilidad de ser madres puede ser la ocasión de afirmarse como sujetos de derecho, independizarse de sus familias de origen y de sentirse respetadas por el entorno social. Se observa, sobre todo en muchas chicas, que éstas no lo perciben como una desviación, sino como algo que las completa y sucede porque realmente lo desean. Es así que las chicas, más allá de reconocer lo difícil que es plantearse ser madre adolescente, contemplan la idea como una alternativa posible. Alternativa, fuertemente idealizada, de poder abrirse camino hacia la adultez a través de tener su propia familia. En cambio los varones no quieren saber nada con la idea. Perciben a la posible paternidad como una carga, ya que entienden que la paternidad adolescente complicaría sus vidas y la de sus familias.

En cuanto a las prácticas de los adolescentes al interior del aula pudimos observar también la producción y reproducción de fuertes procesos binarios de generización: ciertas maneras de ser varón y ciertas maneras de ser mujer que se aprenden y reaprenden en contextos escolares y regularizan un orden sexual jerarquizado. Distintas formas de comportamiento y de organización del espacio, diferentes usos del lenguaje y del cuerpo, distinto compromiso hacia las tareas escolares, diferentes formas de demostrar las emociones. Uno de los problemas urgentes que acontece en las escuelas es la violencia física y psicológica que se presenta entre los mismos jóvenes. En este sentido, la percepción de género de los mismos adolescentes aparece anclada en los estereotipos tradicionales a los que subyace la hegemonía masculina y la organización patriarcal. En las escuelas visitadas se dan muchos casos de jóvenes embarazadas y por consiguiente madres y padres adolescentes.

Para los que coordinamos el taller, el recorrido por los distintos talleres en las diferentes escuelas, nos significó un aprendizaje muy rico e importante. Fundamentalmente porque tuvimos una inmersión directa en las "escuelas del presente" (Vasen, 2008), en las cuales la educación no está pensada tanto en la generación de un futuro de progreso individual o social, sino en la combinatoria posmoderna de capacitación-información-medios-mercado-consumo-ahora. La vida institucional en las distintas escuelas que visitamos es diferente, en algunas los roles de docente y alumno están mas claros y diferenciados, los espacios también están diferenciados, las practicas están asociadas al modelo de escuela secundaria de la modernidad. En otras todo es más móvil, menos claro, menos diferenciado, hay mas practicas y actividades alternativas al modelo de escuela tradicional, en todos los espacios, y en relación a todos los roles. En estas escuelas, hay mucha distancia con el modelo tradicional de institución escolar, las practicas y los roles están bastante descentrados.

La realización de los talleres en cada una de estos tipos de escuelas fue diferente, en las primeras fue mas o menos dificultoso, en las últimas, fue casi imposible, aunque al final del taller, siempre nos encontramos con la sorpresa de que el objetivo se alcanzaba, sin saber bien por qué, los talleres habían funcionado. Desde la primera escuela, la impresión inicial que tuvimos fue de mucha dificultad para coordinar, siempre había cierto nivel de caos, había dificultad para conseguir la atención de los alumnos, dificultad para que se quedaran quietos, para que entendieran y pusieran en practica las consignas, para que dejaran de hablar y de interrumpir a quien estuviera hablando, falta de motivación, pasividad en algunos casos, hiperactividad en otros, alumnos que se iban, otros que entraban al aula, etc. Cada taller que realizábamos era una lucha, una apuesta que había que pelear, la sensación era que a cada nueva escuela que ibamos, la situación empeoraba.

Finalmente, después de varios meses de analizar estas experiencias, y habiendo replanteado cómo tenemos que pensar a la escuela, cómo tenemos que considerar a los estudiantes, logramos reformular nuestra manera de pensar el dispositivo de los talleres, especialmente, a partir de todas las enseñanzas que fuimos recibiendo de los estudiantes, que fueron capaces de recombinar todos los elementos que nosotros les propusimos y reinventar el espacio escolar, a partir de lo no escolar (Duschatzky y Sztulwark, 2011), es decir, a partir de todo aquello que nosotros inicialmente veíamos como que no correspondía al modelo de escuela que nosotros construimos en nuestra infancia y adolescencia, y que aún seguimos reproduciendo activamente como docentes en el nivel superior.

La crisis dentro de la crisis: la crisis adolescente dentro de la escuela en crisis

La adolescencia es un período de pasaje entre la infancia y la adultez. Según Dolto (1990) la adolescencia equivaldría a un segundo

nacimiento, que se tendría que realizar progresivamente, durante el cual, el adolescente debe desprenderse poco a poco de la protección familiar, esto lo desconcierta y le provoca miedo e inseguridad. Dolto (1990) Compara el tiempo de la adolescencia con el momento en que la langosta pierde su caparazón y queda indefensa mientras construye uno nuevo.

Se abandonan las identificaciones infantiles y se construyen las del adolescente. Se producen una serie de cambios corporales y fisiológicos asociados con las funciones propias de la reproducción, se da toda una revolución hormonal, reactivándose la pulsión sexual. Aparece una intensa tensión interior y urgente necesidad de descarga por la gran excitación sexual.

Winnicott (1960) considera que la adolescencia es una época de descubrimiento personal, que debe afrontar toda una serie de cambios complejos. El medio ambiente en esta etapa desempeña un papel de importancia vital. Una característica del adolescente es que oscila entre el desafío y la dependencia. Bruscamente alterna entre la independencia desafiante y una dependencia regresiva, ambas coexisten. Encuentro y confrontación, dos aspectos aparentemente antitéticos que conforman un par necesario e imprescindible. Surge muchas veces esta necesidad de provocar y enfrentar repetidamente a la sociedad. El adolescente necesita desafiar y enfrentar a un adulto capaz de soportar el choque de la oposición. Es el proceso por el cual el adolescente se diferencia y puede ir construyendo su nueva identidad. Si el adulto no se ofrece en este lugar, no está, huye, se atemoriza, no hay adultos con quienes confrontar, lo deja solo, huérfano. Orfandad que implica ausencia de referentes, el joven no tiene de quién diferenciarse ni cómo discriminarse, no puede elaborar en este sentido un lugar distinto y propio.

El adulto debe proveer un marco confiable, estable, previsible, facilitando las condiciones para que surja el elemento creativo del joven, que forje su autonomía. El adulto ofrece normas claras y precisas que también lo limitan, al mismo tiempo que brinda sostén y apoyo. Los cuidados se entretejen de un modo inseparable en dos dimensiones: la de la protección y amparo a partir de la ternura, y el establecimiento de normas claras y precisas. Las funciones de corte y de sostén, contención e interdicción son constitutivas de la subjetividad. Estas funciones no son privativas de la familia, sino también son operantes en otros grupos e instituciones. Es importante la inclusión del adolescente aislado en grupos e instituciones que ofrezcan pertenencia e integración, posibilitando nuevas y fundantes identificaciones.

En la sociedad actual pareciera que existe la tendencia al borramiento, a la disolución de las diferencias, hacerlas desaparecer. Hay una tendencia a la sumisión de todos a la misma forma de pensar, de vivir, de sentir. Lo distinto, lo diferente está mal visto, es interpretado muchas veces como discriminatorio y devaluado. Weissmann (2005) establece que a diferencia de otras épocas hoy en día no existe un modelo de adulto perfectamente construido al que habría que aspirar. En la actualidad, muchos adultos suelen presentar identidades cada vez mas singulares y cambiantes, menos tradicionales, tanto a nivel social, laboral, o incluso sexual. No hay garantía de que un trabajo o profesión va a poder sostenerse a lo largo de la vida. Más allá de los límites generacionales, todos nos vemos inmersos en una continua carrera de méritos, en posiciones siempre inciertas.

En el proceso de transformación de su subjetividad el joven está inmerso en el mundo del otro, en el mundo de aquellos a quienes esta ligados por el lenguaje, por las fantasías y por los afectos. El proceso de mutación y de nuevas identificaciones demanda contención, cierto grado de estabilidad y la apertura al mundo que le aporte distintos referentes. Ulloa afirma que las carencias en el cuidado (abrigo, alimento, cariño) afectan la constitución subjetiva en su dimensión ética y favorecen la violencia e impulsividad (Varela, 2005)

Es un período de la vida en el cual emergerá un psiquismo reformulado con nuevas inscripciones psíquicas que están en los fundamentos de las nuevas identificaciones. De acuerdo al modelo clásico que establecieron Aberasturi y Knobel (1980) el adolescente debe realizar 4 duelos: por su cuerpo infantil, por su identidad de niño, por los padres sobrevalorados de la infancia y por su bisexualidad que debe abandonar. Debe realizar el duelo por la infancia perdida acercándose a lo que vivencia el peligro del mundo adulto, esto implica ingresar en un mundo desconocido, inquietante. A partir de la crisis de identidad, de replantearse quién es realmente, es un momento de construcción de la nueva identidad, de búsqueda de referentes identificatorios.

Sin embargo, Obiols y Di Segui (1993) sostienen que en la posmodernidad los duelos que se suponía inherentes a la adolescencia tienen una vigencia relativa. No hay duelo por el cuerpo de la infancia, porque el ideal al que todos (incluso los adultos) aspiran es el cuerpo de la adolescencia. No hay duelo por los padres, porque los padres actuales no marcan una clara diferencia con sus hijos, muchas veces se confunden con pares. No hay duelo por la identidad infantil, porque ésta no se pierde. Si describimos al niño como alguien que es dependiente, se refugia en la fantasía en lugar de afrontar la realidad, se cree capaz de logros que no le son posibles, quiere encontrar satisfacción inmediata para sus deseos y no está dispuesto a esperar, el adolescente actual, dicen estos autores, no se diferencia casi nada del niño. Y, finalmente, tampoco hay un duelo por la bisexualidad perdida de la infancia, puesto que la ambigüedad sexual aparece, aparece como una características identitaria cada vez mas aceptada en nuestra época.

Las instituciones educativas también juegan un rol fundamental en el proceso de inserción social que deben realizar los adolescentes. La institución educativa, la legalidad institucional como marco normativo, es representante del Otro social que encarna el mundo adulto. Sin embargo, las instituciones escolares, las relaciones de los sujetos dentro de ellas parecen haber perdido eficacia en tanto marco referencial normativo y mediador de la relación de los jóvenes con los elementos culturales. La función del docente como la encarnación de la norma y la autoridad aparece mostrando fugas y fracturas.

La escuela, fiel a los modelos y valores de la Modernidad, mantiene en lo fundamental las mismas metodologías y herramientas pedagógicas sin dar cuenta del cambio que ocurre afuera de sus puertas. Hoy parece que la sociedad no valora ese supuesto saber que la escuela transmite. La escuela de la modernidad tenía un lugar reconocido y legitimado por los distintos actores sociales, y en ella el curriculum prescripto era mayormente aceptado. (Dussel, 2006). En el marco de la globalización de las sociedades postindustriales, y con el avance del neoliberalismo, se da la pérdida de confianza en las instituciones y en la capacidad de regulación del Estado. La escuela ya no tiene la capacidad de instituir identidades y sostener valores. Los diseños curriculares y la autoridad de los docentes deben ser renegociados constantemente con padres y alumnos. (Tenti Fanfani, 2004). Tiramonti (2005) afirma: "...la escuela "cayó"… como ilusión

forjadora de un sujeto universal y no dispone de ninguna narrativa en la que anclar la constitución de lo social" (Tiramonti, 2005, pag. 13). Muchos alumnos no expresan interés por estar en la escuela, por lo tanto al no existir el deseo ni la necesidad, no se da el control consciente y voluntario que debe tener el alumno para aceptar las reglas del juego escolar y el esfuerzo que el aprendizaje mismo supone.

Entonces, si la escuela ya no es una fuente relevante para la formación de habitus secundario, por la crisis en la que se encuentra, ¿cuál es el habitus que nosotros vamos a poner en evidencia en los talleres? En parte el que se construye en las familias, pero fundamentalmente el que se construye en el espacio publico, en la calle, en los recreos, en las salidas de la escuela, etc. Fundamentalmente es el habitus que se genera y negocia constantemente día a día en las relaciones con los pares, por ejemplo en las relaciones de pareja que los adolescentes van estableciendo desde edades tempranas. Si la escuela ya no es capaz de fijar un curriculum que sea reconocido y prestigiado, son los propios adolescentes en sus grupos, o la comunidad de adolescentes que se arma en cada curso, que puede o no incluir a preceptores y a algunos docentes, la que se constituye como uno de los medios fundamentales de producción y adquisición de experiencias y saberes acerca del género y de la sexualidad.

Las transformaciones que promueve la propia crisis adolescente, en el marco de instituciones que se desestabilizan y transitan su propia crisis: la familia, el adulto, la escuela, han generado una mayor tendencia hacia la autonomización de las prácticas, las concepciones y las decisiones de los adolescentes en relación a la sexualidad, lo cual podría afectar también a algunas representaciones y prácticas de género. Esta exploración y definición más autónoma de los campos de la sexualidad y el género puede llevar a acentuar tanto por un lado procesos positivos: cuidado de si y del otro, toma de decisiones mas concientes y reflexivas, practicas de prevención, de sexualidad responsable, etc.. Por otro lado, también se acentúan distintos procesos negativos: incremento exagerado de la idealización de los roles de género. (por ej. Idealización de la maternidad en las adolescentes embarazadas), ausencia de criterios para la toma de decisiones acerca de las practicas sexuales (iniciación sexual imprevista; mayor exclusión, marginación, segregación, bullying hacia los compañeros; incremento de las relaciones sexistas) incremento de las conductas y la exposición al riesgo (Le Breton, 2011) (tener relaciones sexuales sin tomar medidas de prevención, mantener relaciones agresivas y violentas con otros, tomar parte en situaciones de dominación masculina muy exacerbadas, etc.)

La idea inicial de los talleres se enmarcaba en la dirección de facilitar una educación reflexiva, un aprendizaje grupal a través de procesos de toma de conciencia y cuestionamiento de los saberes, modelos y roles aprendidos en la familia y la escuela para que los estudiantes puedan deconstruirlos. Es decir, el objetivo inicial era generar prácticas y concepciones alternativas que desnaturalicen el habitus primario y secundario, promoviendo practicas sexuales mas informadas y autónomas y relaciones más igualitarias entre los géneros. Nos hemos encontrado con otra realidad, menos rígida, menos institucionalizada, tanto desde las familias como desde la escuela, ya en manos de los propios adolescentes, pero sin un rumbo claro, y sometida a la influencia de las fuerzas culturales que actúan libre y directamente sobre ellos, los medios, el consumo, la tecnología, la moda, la violencia.

Vínculos de cuidado en procesos de sujetivación complejos en instituciones estalladas

En esta última parte de nuestro texto queremos retomar una parte fundamental de la experiencia que tenemos los coordinadores durante los talleres. La que sucede al final, cuando vemos que a pesar de todo el caos, la resistencia y el desorden, los talleres funcionan, los adolescentes logran apropiarse del conocimiento, generan su propia producción a través de las respuestas y los materiales gráficos que nos aportan, y sobre todo, resaltan la importancia que dan a nuestro rol, nuestra dedicación, y en especial, al vínculo que con ellos vamos construyendo. Esto no siempre se produce con todos, ni de la misma manera, ni con la misma intensidad. Pero siempre desde algunos actores fundamentales del curso, y desde los grupos el reconocimiento se produce, y es mutuo. Nos parece algo fundamental de todo el proceso que realizamos con ellos, por ello intentaremos darle una interpretación conceptual.

Corea y Lewkowicz (2004) afirman que en nuestro tiempo de la modernidad tardía, la familia ya no imprime las marcas necesarias para que la escuela pueda operar, no se produce un encadenamiento analógico entre dichas instituciones. "Los ocupantes de la escuelas …hoy sufren por otras marcas. Ya no se trata de alienación y represión, sino de destitución y fragmentación, ya no se trata del autoritarismo de las autoridades escolares, sino del clima de anomia que impide la producción de algún tipo de ordenamiento. Dicho de otro modo, ….los habitantes de las escuelas contemporáneas sufren porque no hay normativa compartida."(Corea y Lewkowicz, 2004, pág. 31) La escuela tiene un funcionamiento institucional precario, el enlace entre sus componentes no tiene la suficiente cohesión lógica y simbólica, no garantiza una representación compartida en sus ocupantes. "el problema es ante todo cómo se instituye algo, y no cómo se va más allá de lo instituido…No hay reglas institucionales más o menos precisas. En el aula , tomada como una situación, se ponen reglas para compartir, para operar, para habitar y no leyes trascendentes que rijan de antemano…. La regla es inmanente, precaria, temporaria, se pone para un fin, no preexiste, no se supone, es más regla de juego que ley del Estado" (Corea y Lewkowicz, 2004, pág. 35-36)

Volnovich (2011) afirma que los jóvenes actuales , a quienes les espera una temporalidad sin futuro y una desafiliación marcada por la exclusión del trabajo, padecen la falta de inscripción en formas estables de sociabilidad. Sus conductas suelen ser registradas como conductas desviantes, cuando en realidad son productos novedosos. Para este autor el problema reside en que nuestra cultura carece de un lugar Otro simbólico ante quien el sujeto pueda dirigir una demanda, hacer una pregunta o presentar una queja. La nuestra tiende a ser una cultura colmada por Otros vacíos, que no pueden constituirse en puntos de anclaje que permitan regular y orientar las experiencias del sujeto. Miller (2005) sostiene que el sujeto actual vive o está en una situación de desorientación, este estar sin brújula determina un tipo de vida que se caracteriza por la precariedad y la vulnerabilidad de los lazos sociales, que dejan al sujeto a merced de su mundo pulsional. Kant (1983) en su Pedagogía de año 1803, ya señalaba que el hombre es la única criatura que ha de ser educada, entendiendo por educación los cuidados (Wartung), las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas. Frente a su mundo pulsional, y ante el desdibujamiento del Otro, aparece para el sujeto la dificultad para organizar los recursos que Freud mostraba como las verdaderas invenciones frente al

desamparo estructural, es decir, las inhibiciones, los síntomas y la angustia. Estar "sin brújula", implica la una pérdida de los "puntos de referencia", lo que deja al sujeto actual a merced del desamparo y la soledad. El desdibujamiento de la función paterna, la decadencia de esta función garante de la prohibición, genera una degradación de las formas de autoridad.

El desamparo psíquico, correlativo del abandono material, es lo contrario del cuidado. El cuidado alude a las funciones de aquellos que han de ocuparse de un sujeto, por ejemplo de un adolescente. El sujeto, desde su nacimiento, para poder vivir requiere del Otro, de sus cuidados, de sus respuestas marcadas por un deseo particular, ya que el sujeto en sí mismo no tiene elementos para poder resolver ni enfrentar solo todo ese mundo de sensaciones que se le presentan. Las situaciones cotidianas en las que el consumo y la precariedad actual de las instituciones de la socialización, propician y producen la caída de las identificaciones, situaciones en las que se empuja al sujeto a "gozar", en el lugar en el que era habitualmente guiado por los ideales, son las que conducen al sujeto al desamparo. Los mismos sistemas de protección se convierten en fuentes de riesgo y desamparo subjetivo, hay una falta de inscripción en lo simbólico que da como resultado una incapacidad para producir un sentido en lo real.

Desde el espacio de los talleres, compartiendo solamente tres jornadas con los adolescentes, no creemos que nuestra labor pueda revertir todos estos procesos que aquí describimos, pero sin duda son una apuesta a que las condiciones institucionales ya descriptas, así como la precariedad de los vínculos entre adolescentes y adultos pueden ser modificados, reconstruidos, reinventados. Para ello no solo nos resulta importante recuperar el rol del adulto como otro capaz de construir un vinculo y brindar cuidados, sino también la necesidad de repensar a las escuelas como instituciones estalladas. El concepto de Institución Estallada, desarrollado por Manonní (2000), permite dar cuenta de las características de la institución escolar actual. La autora plantea la institución como lugar para vivir, un sitio uno pueda pensar, "sentir como la vida transcurre, uno puede sentir la vida, la discontinuidad, lo mutable, el caos, la alegría, el dolor, la ansiedad. Por esos motivos creo que la liberación del acontecer tiene mucha relevancia en una institución que se plantea como lugar para vivir. Es lo que permite el libre devenir de la vida, el surgimiento de lo insólito, es lo que le permite a la institución ser tolerante con el caos y acoger la diferencia como algo esperado, como algo bienvenido." "Los sujetos creativos son los que dentro de estas instituciones posibilitan la transformación de lo social. La creatividad y el acontecer forjan la utopía, subvierten la regla, introducen la diferencia que es lo que hace seguir a estos sujetos en la esperanza." (Bertello, 2003, pag. 3) Pero estas instituciones son una conjunción entre regla y excepción. Un espacio confuso donde a pesar de que nos movamos hacia la excepción, no podemos desprendernos del peso de la reglas, con las que siempre hemos convivido. Frente al peso del universo simbólico y de sus certezas, se nos plantea libertad de la transformación. Aquí es posible que la excepción que se plasma en nuevas formas instituyentes, permita la transformación de lo social. Las instituciones estalladas proponen a la creatividad y al compromiso ético como ejes. En estas instituciones los sujetos creativos se juegan su identidad. Creemos que ese papel puede ser asumido por los miembros de la Escuela, algo que los Talleres que nosotros coordinamos nos muestran constantemente.

Bibliografia

Aberasturi y Knobel (1980) "La adolescencia normal: Un enfoque psicoanalítico". Paidós, Bs. As.

Bertello, G. (2003) «El sujeto creativo y la transformación de lo social.Una aproximación al análisis etnográfico de las instituciones estalladas » Athenea Digital - num. 4 otoño 2003-

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1995)• Libro 1. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, en: "La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza" Ed Laia. Colección Fontamara

Corea ,C , Lewkowicz, I. (2004) « Pedagogía del aburrido », Corea ,C , Lewkowicz, I. Paidós educador , Bs. As.

Dolto, F. (1990). La causa de los adolescentes. Seix-Barral. Barcelona

Dussel, I (2006) El Curriculum: aproximaciones para definir: Qué debe enseñar la escuela hoy. Versión Preliminar. Mimeo, Buenos Aires, FLACSO.

Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011) Imágenes de lo no escolar, Paidós Tramas sociales

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.

Kant, I. (1983) Pedagogía, Ed. Akal, Madrid.

Le Breton, David (2011) "Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos de vivir". Topía Editorial. Buenos Aires.

Ley Nacional de Educación Nº 26.206 (2006). Disponible en: http://debate-educacion.educ.ar/ley/proyecto-11-06.pdf

Mannoni, M (2000) La educación imposible, siglo XXl Editores, Bs As.

Mannoni, O.,Deluz, A.,Gibello, B. (1984) La Crisis De La Adolescencia Gedisa, Barcelona

Miller. J (2005) "El otro que no existe y sus comités de ética" Seminario en colaboración con Eric Laurent Ed. Paidós, Bs As.

Morgade, G. y Alonso, G. (2008) Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Morgade Graciela, Alonso Graciela (2008) (compiladoras) "Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia". Paidós. Buenos Aires.

Obiols y Di Segui (1993) Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria, Kapeluz Editora S.A., Buenos Aires

Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. En Revista Todavía.

Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. En Educação e Sociedade (26), 92, 889-910.

Varela, C. (2005) Los pasos de Ulloa, en "Pensando Ulloa", por Beatriz Taber y Carlos Altschul (comp.), ediciones Del Zorzal.

Vasen, J. (2008) Certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente. Paidós, Buenos Aires

Volnovich, J.C. (2011) Los jóvenes y sus "golosinas digitales" diario Página 12, 14 julio 2011 http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-172181-2011-07-14.html Fragmento del artículo "Conectados ¿en soledad?", que se publicó en la revista Imago-Agenda

Weissman, P. (2005) Adolescencia en Revista Iberoamericana de Educación Nº 35/6

Winnicott, D (1960) Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Paidós Bs. As.

LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA HOY: PROCESO CLÍNICO INVESTIGATIVO, ENTRE EL DIAGNÓSTICO Y EL TRATAMIENTO

Grunberg, Débora - Patiño, Yanina - Yapura, Cristina Verónica

Universidad de Buenos Aires Ciencia y Técnica

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación con subsidio UBACyT titulado "Procesos imaginativos en la producción simbólica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje". El mencionado proyecto se nutre del material clínico proporcionado por el Servicio de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la U.B.A., en donde se diagnostica y se ofrece tratamiento a niños y adolescentes que consultan por tener problemas en sus aprendizajes. Las derivaciones son principalmente realizadas por los Equipos de Orientación Escolar pertenecientes al Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA.

Tomando los aportes del Psicoanálisis contemporáneo, como matriz teórica pluralista (Aulagnier, Castoriadis, Green, Winnicot, entre otros) y del modelo de la complejidad (Morin, 2001) abordamos las problemáticas clínicas actuales considerando los psicodiagnósticos y tratamientos psicopedagógicos como verdaderos procesos clínicos investigativos.

En el presente trabajo desarrollaremos aspectos de ambos momentos clínicos realzando la heterogeneidad de los procesos de simbolización que se despliegan en las diferentes modalidades de producción simbólica (gráfica, discursiva, cognitiva, lecto-escrita) en cada sujeto en particular.

Palabras Clave
Procesosdesimbolización Modelodecomplejidad
Restriccionesenelaprendizaje Procesoclincoinvestigativo

Abstract

PSYCHOPEDAGOGICAL CLINIC TODAY: CLINIC AND RESEARCH PROCESS BETWEEN DIAGNOSIS AND TREATMENT.

This work is framed in the research project funded by UBACyT, which is entitled " Imaginative processes in symbolic production of children and teenagers with learning disorders". This project is nourished with clinical material provided by consultants of the Psychopedagogical Clinic Service of the Faculty of Psychology (UBA) derived because of having learning disorders by the School Orientation Teams of the Education Department of Buenos Aires City Government.

Taking into account the contributions of contemporary psychoanalysis, as a pluralist theoretical matrix (Aulagnier, Castoriadis, Green, Winnicot among others) and the complexity model (Morin, 2001) we approach the actual clinical problems, considering psychopedagogic diagnosis and treatments as real clinical and research processes.

We will develop aspects of both clinical moments highlighting the heterogeneity of symbolic processes that are displayed in different modalities of symbolic production (graphic, speech, cognitive, written and read) of each singular case.

Key Words
Symbolizationprocesses Complexitymodel Learningrestrictions
Clinicandesearchprocess

Presentación

Las autoras del presente trabajo desempeñan su labor en distintos espacios del Servicio de Asistencia Psicopedagógica perteneciente a la cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología, UBA) y participan en el Programa de investigación de la misma cátedra, que se ocupa del estudio de la producción simbólica en niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje desde el año 1988. El proyecto actualmente vigente se titula: "Procesos imaginativos en la producción simbólica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje" dirigido por la titular de cátedra, la Dra. Silvia Schlemenson.

Acerca del fracaso escolar y nuestro modelo clínico investigativo

El llamado fracaso escolar es la lectura institucional que hace la escuela sobre los procesos y productos que los niños allí despliegan: cuando no se cumple eficazmente con las exigencias escolares en tiempo y forma, cuando no se domina del modo esperable el currículum. El concepto de fracaso escolar es epocal, ya que su definición está sujeta a especificidades contextuales. La idea de fracaso escolar, entonces, marca diferencias interindividuales: quién fracasa y quién no, homogeneizando a los integrantes de cada uno de estos grupos, relegando la mirada sobre la singularidad.

Cada sujeto tiene ingresa a la escuela de modos únicos e irrepetibles. Cada niño realiza un recorrido diferente y se vincula de manera distinta con lo novedoso. Lo que representa una oportunidad enriquecedora para algunos, resulta amenazante para otros (Schlemenson, 2009).

Para abordar la modalidad particular que caracteriza a la dinámica de investimiento y desinvestimiento de cada niño en el encuentro con los objetos sociales, consideramos dos ejes diferenciables sólo a fines teórico-investigativos, pero que en la clínica se hallan profundamente intrincados: la dinámica intersubjetiva y la dinámica intrapsíquica.

Green (2010, p. 55) sostiene que lo "(…) intrapsíquico e intersubjetivo son dos dimensiones que en la práctica están imbricadas, y que el análisis descompone en sentido lógico, para comprender lo que sucede en la relación consigo y con el otro".

Estas dimensiones de análisis fueron construidas al interior del Programa de investigación de la cátedra y constituyen el modelo teórico-clínico-investigativo (Schlemenson, 2010) con el que trabajamos. A continuación definimos brevemente las mencionadas dimensiones:

-Dinámica intersubjetiva: alude al tipo de relaciones parentales predominantes incidentes en las formas actuales de escribir, leer, pensar o narrar, pasible de ser interpretadas a partir del modo en el cual fueron elaboradas las conflictivas en la organización psíquica del niño.

-Dinámica intrapsíquica: refiere a los modos particulares de organización de los recursos (plasticidad o rigidez), conscientes e inconscientes, que instrumenta el niño cuando trabaja. Se ponderan las defensas, los conflictos y los niveles de complejidad psíquica presentes en su actividad representativa o simbólica.

Estas dimensiones son utilizadas para el análisis del material clínico tanto en el diagnóstico como en el tratamiento psicopedagógico. Permiten pensar y trabajar de manera holística las problemáticas visualizadas en las distintas modalidades de simbolización evidenciando los procesos progredientes y regredientes típicos de los diferentes niveles de complejidad psíquica. Según lo expresa Green (2005) la complejidad de la actividad representativa de un sujeto puede evaluarse como un gradiente en el cual distintas modalidades de su productividad simbólica se interpretan como una serie progresiva y heterogénea de búsqueda de lo deseado y ausente (Schlemenson, 2009).

Es menester puntualizar que, al problematizar la temática del aprendizaje, se abren múltiples perspectivas desde donde abordarla. Tal como sostiene Morin (1999) es necesario que se construyan limites disciplinares que facilitan abordar objetos específicos. En esta oportunidad el abordaje de los problemas de aprendizaje, es desde la perspectiva de la psicopedagogía clínica, disciplina específica tendiente a la autonomía (Morin, 1999) y que, al ser una de las perspectivas posibles, debe tener una posición de apertura al diálogo con otras disciplinas. Estas ideas responden a las conceptualizaciones de Morin (2001) acerca del Paradigma de la Complejidad, como alternativo al Paradigma de la Simplicidad, el cuál boga por el orden, la reducción, la simplificación, la completud, generando un efecto tranquilizador, pero muchas veces empobrecedor de los procesos de pensamiento. El Paradigma de la Complejidad se caracteriza por sostener en tensión contradicciones, incertidumbres, incompletud, generando cierta incomodidad, es cierto, pero potenciando la apertura, las recombinatorias, invitando al pensamiento dinámico.

Es por ello que desde esta perspectiva, consideramos una tercera dimensión de análisis denominada complejidad de la producción simbólica que permite articular los ejes de análisis ya presentados – intersubjetivo e intrapsíquico- exigiendo una mirada no lineal sino intricada, que busca comprender los procesos desde múltiples miradas y variados indicadores.

Nuestras conceptualizaciones sobre el aprendizaje y el trabajo clínico psicopedagógico

Entendemos al aprendizaje como un movimiento libidinal por el cual el sujeto se vincula con ciertos objetos. En este camino el sujeto se reencontrará con aquellos que reediten placer y evitará los que reediten sufrimiento. En este sentido, entendemos a los problemas de aprendizaje en términos de capturas libidinales que impiden dinamizar la circulación libidinal, resultando la producción simbólica restrictiva y empobrecida, por los modos rígidos y estereotipados de relación que se despliegan (Schlemenson, 2009).

Estas modalidades de despliegue de la energía libidinal, remiten a la particular forma de aprender de cada niño y será interpretado de acuerdo a la donación del caudal libidinal y simbólico que el entramado familiar pudiera ofrecer en los primeros momentos fundantes de la vida de un sujeto. No obstante, este legado no se traspasa directamente sobre el psiquismo del niño, sino que se pondrá en marcha –de manera compleja- el trabajo de la actividad representativa para interpretar esa oferta: se trata de un legado que inaugura una forma singular de apropiación de la herencia psíquica (Schlemenson, 2001).

Anteriormente mencionamos que el trabajo clínico que realizamos se compone por distintas instancias. A continuación los presentamos y caracterizamos de qué modo concebimos los procesos diagnósticos y los tratamientos desde la psicopedagogía clínica.

Una posible concepción del diagnóstico es la versión clasificatoria, tradicionalmente utilizada por el ámbito médico. Son diagnósticos que rotulan, que ponen un nombre al padecimiento, y así como nominan, cercan, atrapan al sufrimiento bajo etiquetas. En espacios como la medicina, este tipo de prácticas, se realizan a partir del recuento de ciertos síntomas y a partir de los cuál se traza un plan de acción. Son diagnósticos que tranquilizan, que parten de preguntas en busca de respuestas que cierren y resuelvan.

Al realizar un diagnóstico psicopedagógico, estos nombres devienen etiquetamientos que estigmatizan, y de lo cuál es muy difícil liberarse y dar lugar a los movimientos necesarios que dinamizan los aprendizajes.

Es así que desde la psicopedagogía clínica se subvierte el esquema propuesto por el diagnóstico médico: partimos de las respuestas al padecimiento que se construyeron al interior del núcleo familiar y ofrecemos un espacio y un tiempo para problematizarlas, para que lleven a formular nuevas preguntas sin buscar causas unívocas. Las respuestas de las que se parten son aquellos sentidos que pueden estar cristalizados y que traen los padres y los niños al proceso diagnóstico. Potenciamos en este proceso la apertura de preguntas e invitamos a dar lugar a procesos reflexivos que susciten reelaboraciones de aspectos estancados de cada historia familiar.

La posición del terapeuta que toma un diagnóstico es, entonces, a la manera de un investigador (Schlemenson, 2009). El objeto de estudio en este proceso de investigación son los procesos y productos que hacen a la modalidad particular de producción simbólica de nuestro paciente, y partimos del siguiente supuesto: que existe una relación significativa entre la producción simbólica de un sujeto y sus antecedentes histórico-libidinales.

El objetivo general del proceso diagnóstico es relacionar los

antecedentes histórico-libidinales significativos de cada paciente con las características particulares de su producción simbólica actual.

Los objetivos específicos que se persiguen son:

·Caracterizar antecedentes histórico-libidinales significativos

·Describir las particularidades de la producción simbólica actual del sujeto

·Transmitir a la institución escolar las particularidades de la producción simbólica estudiada

·Explicitar a los padres las características específicas de la productividad simbólica su hijo

·Realizar la indicación clínica pertinente

Los aspectos metodológicos del proceso diagnóstico son los siguientes:

- Antecede al primer encuentro una primera entrevista de admisión con uno de los adultos responsables del niño o adolescente.

-El diagnóstico es de carácter individual.

-El proceso diagnóstico propiamente dicho consta de ocho encuentros aproximadamente e incluye: dos entrevistas con los adultos a cargo del niño, una primera para delinear el motivo de consulta y la segunda para conocer los aspectos centrales de la historia libidinal; 5 encuentros con el niño en donde se indagan las características de su producción gráfica (con la toma de Dibujo Libre y Familia Kinética), su producción discursiva (a partir de las entrevistas y el test de Apercepción Temática CAT-A), sus características cognitivas (con la toma del Test de Inteligencia para Niños WISC-III y el Test de Bender) y su producción lecto-escrita (a partir del DIPLE). Finalmente se realiza una entrevista de devolución en donde se explicitan algunos de los aspectos trabajados a los padres y al niño, y también se realiza la indicación clínica que se considera más adecuada.

Cuando la indicación terapéutica requiere de tratamiento psicopedagógico grupal, se los incorpora a un grupo de niños o adolescentes de la misma edad. Los grupos terapéuticos están formados por entre 4 y 6 niños, un terapeuta y un co terapeuta. Por cada grupo de tratamiento –de funcionamiento semanal- se constituye un grupo de orientación a padres de asistencia quincenal. Las sesiones de tratamiento psicopedagógico de ciertos grupos se videograban y desgraban textualmente a los fines de realizar supervisiones clínicas y se constituye como insumo de trabajo en ámbitos investigativos y académicos.

Es en el tratamiento psicopedagógico grupal cuando el diagnóstico adquiere actualidad: en el diseño de las intervenciones que son potenciadoras de despliegue y apertura de la productividad simbólica. Las intervenciones terapéuticas son dirigidas a cada paciente en forma individual de acuerdo a las hipótesis clínicas diagnósticas que se van enriqueciendo y complejizando a lo largo del tratamiento. A los niño/as y adolescentes que llevan más de un año en tratamiento se les realiza un re-test para cualificar las trasformaciones que presenten a partir de su inserción al grupo de tratamiento psicopedagógico. El re test consiste en la nueva toma de las pruebas administradas en el diagnóstico inicial, permitiendo de este modo visualizar transformaciones y permanencias en distintos aspectos de las diferentes modalidades de producción simbólica. La posibilidad de que se produzcan transformaciones habla de la potencialidad de dinamizar modos de circulación pulsional que resultan rígidos y restrictivos para el aprendizaje de los consultantes, potenciando reelaboraciones.

El proceso clínico investigativo: entre el diagnóstico y el tratamiento:

La articulación dinámica entre lo intersubjetivo y lo intrapsìquico, es considerada a partir de la relación entre la pulsión y el objeto, la fuerza y el sentido, como par indisociado, para el acceso a la dimensión subjetiva de los problemas de aprendizaje. Esto exige una matriz teórico clínica que considera la heterogeneidad del aparato psíquico. La propuesta de Green en la metapsicología ampliada (1996), es la que nos permite entender a la actividad de representación de la realidad como un trabajo complejo, en tanto articula materialidades (sensaciones, imágenes, palabras) y procesos (primarios, secundarios y terciarios) heterogéneos.

Su consideración acerca de los procesos terciarios, como la interrelación de legalidades primarias y secundarias, nos permite interrogarnos acerca de los procesos y recursos en juego en relación a la imaginación, reflexión, plasticidad, creatividad y la autonomía.

El desafío actual, en la clínica con niños, implica, por parte del terapeuta, la posibilidad de tomarse a sí mismo como objeto de investigación, de reflexión acerca de su práctica, partiendo del análisis de la transferencia y la contratransferencia, como así también de su propio análisis personal, como posibilidad única de interiorización del encuadre por parte del aquel y su aplicación en la práctica, para que ésta se lleve a cabo como la oportunidad de un trabajo clínico creativo y novedoso en cada caso singular, y no se cristalice en una mera teoría a aplicar.

Bibliografia

Alvarez,P (1998). Aspectos de la subjetividad comprometidos en Las perturbaciones de aprendizaje. Dto. De Publicaciones. Fac. de Psicología. UBA.

Álvarez, P. (2010). Los trabajos psíquicos del discurso. Análisis de la producción discursiva en la clínica con niños con problemas de simbolización. Buenos Aires, Teseo.

Aulagnier,P.(1989) La violencia de la interpretación. Primera parte: Del pictograma al enunciado. Bs. As., Amorrortu

Castoriadis, C. (1993a). Lógica, imaginación, reflexión. El inconciente y la ciencia (pp.21-50). Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Elichiry, N. (2004) Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional. Buenos Aires. Editorial Manantial.

Elichiry, N (1990) Escuela y apropiación de contenidos. Propuesta Educativa. Año 2 Nº ¾ FLACSO.

Frigerio, G (2005), “En la cinta de Moebius”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), Educar: ese acto político, Buenos Aires, Editorial Del Estante

Green A. (1996). La Metapsicología Revisitada. Buenos Aires. Eudeba.

Green, A. (2010). El pensamiento clìnico. Amorrortu Editores

Morin, E (1999) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bs As Nueva Visión Anexo 2: Inter.-pluri-transdisciplinariedad.

Morin, E (2000): “El paradigma de la complejidad” En: Introducción al pensamiento complejo. Gedisa Barcelona Cap. 3

Patiño, Y., Wald, A.; (2011) "Problemas de aprendizaje de niños y adolescentes en situación de pobreza y su articulación con áreas de extensión, docencia e investigación. Cátedra de Psicopedagogía Clínica. Facultad de Psicología. UBA". XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria: Integración, extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social. Universidad Nacional del Litoral. Pcia. Santa Fé. E-book ISBN 978-987-657-711-3

Perrenoud, P. (1996) La construcción del éxito y del fracaso escolar. La Coruña, Fundacion Paideia & Madrid, Ediciones Morata.

Schlemenson, S (COMPILADORA) (1995). Cuando el aprendizaje es un problema. Prólogo e introducción. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Schlemenson, S. (1996.) El aprendizaje: Un encuentro de sentidos. Bs. As., Kapelusz.

Schlemenson, S. (comp.). (2001). Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires.Editorial Paidós.

Schlemenson, S. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas. Buenos Aires. Editorial Paidós.

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

Schlemenson, S. (2010). Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico, en: Anuario de Investigaciones Vol. XVII.

ADOLESCENTES Y PRÁCTICAS CULTURALES ENTRE LO ESCOLAR Y LO EXTRAESCOLAR. UNA EXPERIENCIA EN UNA ESCUELA DE NIVEL MEDIO DE BUENOS AIRES

Grün, Rosalía

Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires

Resumen

Esta investigación tuvo por propósito explorar y analizar las significaciones que algunos adolescentes que concurrían a una Escuela Normal Superior de la Ciudad de Buenos Aires otorgaban a las prácticas culturales que realizaban fuera del ámbito escolar.

Se utilizó metodología de carácter cualitativo para obtener la información y para su posterior análisis.

Se adoptó un marco teórico basado en un criterio multirreferencial, considerándose diversos aportes provenientes de las Ciencias Sociales y de la Cultura. Se tuvieron en cuenta los estudios de la teoría de las representaciones sociales, la psicología cultural, la teoría sociohistórica, la perspectiva contextualista, el psicoanálisis, así como algunas nociones de las conceptualizaciones elaboradas por Cornelius Castoriadis, Gilles Deleuze y Jacques Derrida.

Este estudio posibilitó acceder a la importancia que tienen la presentación de los saberes y prácticas extraescolares en las instituciones educativas.

Esto conlleva a la necesidad de instituir nuevos espacios y nuevos tiempos escolares que atiendan a las inéditas y numerosas exigencias con las que la escuela se encuentra en la actualidad. Por lo tanto, resultará apropiado que las escuelas de nivel medio puedan introducir proyectos pedagógicos alternativos y abrir esta institución, para que trascendiendo lo escolar, pueda constituirse como un ámbito cultural y de participación comunitaria.

Palabras Clave
Adolescentes- Prácticas -Significaciones- Escuela

Abstract

ADOLESCENTS AND CULTURAL PRACTICES BETWEEN SCHOOL AND EXTRAMURAL EXPERIENCE IN A HIGH SCHOOL IN BUENOS AIRES.

This project has the purpose to explore and analyze the significance that some adolescents that attend to 4th or 5th level in a Escuela Normal Superior of Ciudad de Buenos Aires, give to their cultural practices out-of-school.

We use the qualitative method to get the information and analyze it afterwards. We use the multi reference criteria theory considering the different contributions that Social Sciences and Culture can make. We have considered the Theory of Social Representation, Cultural Psychology, Social-historical Theory, Contextual Perspective, the Psychoanalysis and also some notions that come from some concepts made by Cornelius Castoriadis, Gilles Deleuze and Jacques Derrida. The researches confirm that it is important for teachers and students to present the knowledge and extramural practices in school.

This carries the need to create new places and times at school to work all the new demands of nowadays by opening it to extramural cultural exchanging experiences with the community

That is why it is considered appropriate that high schools would introduce new alternative pedagogical projects and open up this institution, for transcending the school to establish itself as a community and cultural participation.

Key Words
Adolescents-Practices-Significances-School

Esta reseña deriva de la Tesis de Maestría cuya defensa la realizara en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires el 25 de junio de 2012.

La investigación realizada tiene su origen en las observaciones surgidas a partir de mi desempeño profesional docente y psicológico, así como a través del ejercicio de las funciones de conducción en la escuela, donde me desempeñaba como Rectora.

Dicha investigación se llevó a cabo en una Escuela Normal Superior de la Ciudad de Buenos Aires, que brinda enseñanzas en los distintos niveles, a saber: Inicial, Primario, Medio y Terciario (Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria).

En esta ocasión, se trató de un estudio realizado a estudiantes de 4º y 5º año del Nivel Medio.

La experiencia profesional desplegada me permitió percibir en algunos/as de los/as jóvenes estudiantes del nivel medio, la importancia que le conceden a sus prácticas culturales, prácticas que aprendieron y ejercen fuera del contexto escolar y que en ciertas ocasiones despliegan en las instituciones educativas en las que

realizan su educación formal.

Puedo expresar que la inmensa tarea de acompañar a los/ as jóvenes a través de las enseñanzas, no siempre produce los aprendizajes esperados; pero esas prácticas profesionales, también señalan que algo del orden de la relación con el saber, es logrado por los/las adolescentes, independientemente de todos los recursos didácticos utilizados en la actividad pedagógica por adultos dedicados a la misma.

En relación con esto, considero que conocer los modos en los que los/ as jóvenes significan sus prácticas culturales extraescolares podría constituir un aporte para que quienes nos dedicamos a las tareas psicológicas y educativas podamos conocerlos mejor y también contribuir a la construcción de espacios escolares más propicios para estimular el despliegue de los diversos potenciales de los/as jóvenes.

Es por ello que a través de este estudio, se pretendió indagar en las significaciones que para algunos/as adolescentes de una escuela de nivel medio, tienen aquellas prácticas culturales que realizan fuera del ámbito escolar.

El tránsito profesional, educativo y psicológico, realizado en las instituciones escolares evidencia desde hace varias décadas, la desintegración y la devastación acaecida en todos los ámbitos de la esfera pública.

Y como la temática a estudiar siempre se manifiesta en un contexto determinado y está articulado con la situación socio-histórico-política, no pueden obviarse los efectos sufridos por la política de ajustes neoliberales en nuestro país.

Por ello, al observarse el desmoronamiento de las instituciones de la modernidad, puede considerarse que ese agotamiento de los Estados Nacionales Modernos trajo, entre tantas otras cuestiones, la experiencia de la perplejidad. Me animo entonces a expresar que la perplejidad con que algunas personas observamos a las instituciones escolares en los últimos años, podría considerarse como una antesala de la oportunidad para generar pensamiento crítico. Y también esa misma perplejidad, podría vincularse con el acercamiento a la escuela media de aquellas prácticas, que los/as jóvenes realizan con entusiasmo, creatividad y deseo de reconocimiento.

Por lo tanto, se requiere que surjan políticas públicas y prácticas pedagógicas que no sólo alberguen, sino que posibiliten mejores experiencias de enseñanza y de aprendizaje.

La caída o agotamiento del Estado Nación moderno y la primacía del mercado, que hizo sentir sus efectos en las escuelas, agotó su sentido fundacional, trayendo como una de las tantas consecuencias, cambios en todos los planos de la vida. Ahora se trata de permitir la institución de nuevas formas de lo escolar.

La actual situación nos encuentra a los/as que trabajamos en las instituciones educativas, en un contexto marcado por la diversidad cultural y por la profunda desigualdad social. Es en ese territorio de creciente interculturalidad, donde se alojan y se nombran los estudiantes es que se torna urgente pensar de otra manera los fenómenos educativos.

El tema a estudiar, si bien se sitúa en el ámbito extraescolar atraviesa el escolar, ya que esas prácticas culturales ejercidas por los/as jóvenes se observan en ocasiones especiales, a saber: actos escolares, actividades realizadas en educación no formal, y en una variedad de acciones que los/as adolescentes manifiestan cuando se reúnen para lograr concretar los objetivos que ellos mismos se proponen. En este último caso, me refiero no sólo las actividades planificadas por el Centro de Estudiantes, sino también a todas aquellas convocatorias que espontáneamente ejercen, ante circunstancias diferentes a las curriculares, a saber: situaciones del contexto, acontecimientos imprevistos, participación en marchas políticas, día del estudiante, entre otras.

Esas diversas expresiones me permitieron advertir en algunos/ as jóvenes la concreción de formas autónomas de presentación y observar también en muchos otros/as jóvenes una recepción que se manifiesta como escucha atenta, apertura de interrogantes, disfrute, aplausos y una plena participación que redunda en la aparición de nuevos posicionamientos afectivos y cognitivos, que me resultan muy significativos.

Por ello consideré relevante, interrogarse acerca de las actividades culturales ejercidas por los adolescentes que transitan la ciudad, en múltiples y diversos espacios, tiempos y subculturas que en la misma existen, y que también traen a las instituciones educativas.

Desde esta propuesta, importó precisar cómo perciben los adolescentes esas culturas que ellos mismos producen.

Preguntarse acerca de dichas prácticas implica encontrarse con lo no planificado, encontrarse con lo impensado

En consecuencia, el explorar esta temática, permitió no sólo reconocer la diversidad de prácticas, sino también a futuro, construir nociones que interpelen las formas existentes de enseñanza y de aprendizaje.

Surgimiento de la temática y objetivos propuestos

Esta investigación se diseña a partir de interrogantes acerca de las prácticas culturales que los/as jóvenes realizan en espacios extraescolares. Por ello se indagaron las inscripciones de carácter subjetivo que en algunos adolescentes se produjeron, para inferir a través de las mismas, algunos de aquellos imaginarios que las sostienen.

Las instituciones educativas se encuentran atravesadas por la diversidad y por el imperio de lo múltiple, en una época de constantes transformaciones, donde las formas configuradas por el discurso de la modernidad caen ante la mirada atónita de los actores institucionales (autoridades, docentes y estudiantes).

El contexto actual pone de manifiesto la doliente paradoja existente entre el reconocimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en convivencia con una profunda exclusión social de los/las mismos/as, así como la enorme distancia existente entre distintos sectores de la población en la que se encuentran.

Tomando en cuenta estas circunstancias, algunas de las preguntas que generaron esta investigación podrían formularse así:

¿Cuáles son las prácticas culturales que algunos/as adolescentes

realizan en ámbitos extraescolares?

¿Qué significaciones les otorgan?

¿Por qué algunos adolescentes eligen realizar prácticas culturales en esos espacios?

¿Qué expectativas motivan sus elecciones?

¿Cuáles son los imaginarios que sostienen las representaciones sociales relacionadas con las mismas?

A partir de estos interrogantes surgió como objetivo general conocer las significaciones que los/las adolescentes que asisten a una escuela estatal de nivel medio otorgan a las prácticas culturales que realizan en el ámbito extraescolar, y a partir del mismo:- identificar y caracterizar las semejanzas y diferencias con las actividades realizadas en el espacio escolar; -las modalidades de vinculación de los jóvenes con unas y otras; los posicionamientos subjetivos que unas y otras promueven.

Algunas dimensiones conceptuales:

Se partió de criterios multirreferenciales, lo que implica según el epistemólogo Rolando García (1986) la necesidad de "pensar de otra manera los problemas que se presentan en la investigación" y desde la posición de Nora Elichiry (1987) "tomar una posición política y epistemológica, que frente a las concepciones positivistas que implican una visión atomista de la realidad y un total aislamiento respecto de toda demanda social, impliquen una superación de dichas visiones dando respuestas a las problemáticas actuales".

De acuerdo con los estudios realizados por Michael Cole (1999), resulta pertinente en esta ocasión replantear y reformular uno de sus interrogantes básicos : ¿Por qué ha resultado tan difícil para los psicólogos tener presente la cultura"? y analizar su posición, que la manifiesta de esta manera: "Una respuesta breve podría ser: porque cuando la Psicología trató a la cultura como a una variable independiente y la mente como una variable dependiente, rompió la unidad de la cultura y la mente… Toda la historia de la Psicología transcultural se puede ver como una larga lucha para reunir lo que se separó a la fuerza como consecuencia de la división de las ciencias humanas en ciencias sociales y humanidades. Esta es la fuente de los continuos debates de metodología y teoría que entablan los psicólogos y los antropólogos…"

El tema a investigar, se configura epistemológica y políticamente en un campo problemático, lo que requiere en consecuencia salir de los estrechos límites disciplinarios a través de conceptos que posibiliten rebasar esos límites para abordar los problemas y acercarse a las prácticas y a las significaciones cuyos actores les otorgan.

Los cambios que se manifiestan en las instituciones y en los sujetos requieren pensar de otra manera esa configuración problemática, poniendo de relieve la interdependencia entre los conceptos y la necesidad de superar el dualismo que durante tanto tiempo ofició como punto de referencia fundamental en las Ciencias Humanas y de la Cultura.

Para dar cuenta de la complejidad de nuestro objeto de estudio se torna imprescindible evitar el reduccionismo, sosteniendo las tensiones que lo constituyen. Dicha problemática requiere un tratamiento epistemológico crítico, que abandonando certezas disciplinarias se comprometa con un análisis transdisciplinario.

La aparición de nuevos imaginarios conviviendo con otros del pasado, en un contexto donde la diversidad cultural y las desigualdades, se manifiestan como omnipresentes, requieren de la articulación y el atravesamiento disciplinarios.

Por ello el marco teórico adoptado está basado en un criterio multirreferencial, considerándose diversos aportes provenientes de las Ciencias Sociales y de la Cultura. Se tuvieron en cuenta los estudios de la teoría de las representaciones Sociales, la psicología cultural, la teoría Sociohistórica, la perspectiva contextualista, como así también ciertas nociones surgidas a partir de algunas conceptualizaciones elaboradas por Cornelius Castoriadis, Gilles Deleuze y Jacques Derrida.

Algunos aspectos metodológicos:

Se trató de un proyecto de carácter exploratorio descriptivo cualitativo en el que se utilizó una metodología cualitativa para la recolección de la información y para el análisis de la misma.

Para el relevamiento de la información se recurrió a encuestas con cuestionarios semi-estructurados, y a entrevistas que incluyeron preguntas abiertas a fin de lograr mayor riqueza cualitativa.

Se utilizó un muestreo intencional, y se hizo la selección, según los criterios identificados como los más pertinentes para posibilitar dicho estudio.

Se consideró que las significaciones imaginarias producen enunciados, y que esos enunciados pueden ser reconocidos como discursos (en sentido amplio). Para el estudio de los distintos discursos se utilizó una perspectiva hermenéutica.

Por lo tanto se accedió a las significaciones imaginarias a través del análisis discursivo, tanto en el estudio de las insistencias y recurrencias de sus tematizaciones como en sus deslizamientos de sentido, posibilitando entonces, estudiar sus mecanismos de enunciación. Desde esta perspectiva, el análisis discursivo permitió identificar enunciados en los que se tramaban comportamientos sociales y significaciones imaginarias, accediendo a las temáticas recurrentes y no recurrentes..

Algunas señales y algunas aperturas:

A través del estudio emprendido pueden inferirse algunas conclusiones:

-la escuela es criticada por su gramática tradicional; -se valoran otras prácticas realizadas fuera del espacio escolar y las diferentes comunidades de aprendizaje; - se marca la necesidad de apertura de la escuela a esas experiencias culturales, así como su condición de garante de nuevas enseñanzas para todos y todas;- algunos de los sujetos de aprendizaje se convierten en sujetos autónomos y activos que ponen en marcha diferentes recursos psicológicos; se superó la dicotomía escolar/no escolar creando nuevos puntos de articulación y/o unidad; se señalaron como importantes otros dispositivos pedagógicos que ampliaran y/o superaran la oferta curricular; se

marcó la importancia de los diferentes espacios que posibiliten una salida de la endogamia, sin desconocer la importancia de lo familiar… y algunas otras.

Bibliografia

Bordieu, Pierre (1997) Capital cultural, escuela y espacio social, Madrid, Siglo XXI Editores.

Castoriadis, Cornelio (1989) La institución imaginaria de la sociedad, Barcelona, Tusquets.

Castoriadis, Cornelio (1988) Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social, en Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto, Gedisa, Barcelona.

Castoriadis, Cornelio (2001) Figuras de lo pensable, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Castorina, José Antonio (2003), Las Representaciones Sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En Castorina, José Antono (compilador) Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles, Gedisa, Barcelona.

Cole, Michael (1999), Psicología Cultural, Ediciones Morata, Madrid.

Deleuze, Gilles, Parnet Claire (1980) Diálogos, Pretextos, Valencia.

Deleuze, Gilles, (1995) Conversaciones , Pretextos, Valencia.

Delgado, M y Gutierrez, J (coord.) Métodos y técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales, Editorial Síntesis, Madrid, 1995.

Denzin, N.K. (1978) The research act. A theoretical introduction to Sociological Methods, N.Y., Mc. Graw Hill.

Denzin, M.K. Lincoln, Y.S: (eds.) (1994) Handbook of Qualitative Research, Sage Publications, California.

Derrida, Jacques (1995), Dar (el) tiempo, Paidos, Barcelona.

Derrida, Jacques y Anne Dufourmantelle, (2000) La hospitalidad, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.

Derrida, Jacques, Roudinesco, Elizabeth (2003) Y mañana, qué…, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Elichiry, Nora Emilce (1987) Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias en El niño y la escuela Nueva Visión, Buenos Aires.

Fernández, Ana María. (1997) Notas para la constitución de un campo de problemas de la subjetividad. En Ana María Fernández y colaboradores (1997) Instituciones estalladas, Eudeba, Universidad de Buenos Aires.

Fernández, Ana María –López, Mercedes Imaginarios estudiantiles y producción de subjetividad. En Fernández, Ana María Fernández y colaboradores (1997) Instituciones estalladas, Eudeba, Universidad de Buenos Aires.

Frigerio, Graciela Hacer del borde el comienzo de un espacio. En Infancias y Adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. (2003) Buenos Aires. Coedición Novedades Educativas Fundación CEM. Colección Ensayos y Experiencias.

Frigerio, Graciela, En la cinta de Moebius. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (compiladoras) (2005) Educar: ese acto político, del estante editorial, Buenos Aires.

García Canclini, Néstor (2005) Imaginarios urbanos, Eudeba, Buenos Aires.

García, R. (1986), Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos, en: J. Leeb (coord.), Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo, Siglo XXI, México.

Gertz, Clifford (1987) La interpretación de las culturas, Gedisa, Barcelona.

Glaser, B.G. Strauss, A. (1967) The discovery of Groundend Theory: Strategies for Qualitative Research, Chicago, Aldine.

Hammersley, M. Atkinson, P. (1994) Etnografía, Paidós, Barcelona.

Jodelet, Dense (1993) La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría, en Moscovici, Serge Psicología Social, II, Piados, Barcelona.

Kancyper, Luis (1997) La confrontación generacional, Paidos, Buenos Aires.

Lewkowicz, Ignacio (2004) Pensar sin estado, Paidos, Buenos Aires.

Margulis, Mario (1994) La cultura de la noche, Espasa Calpè, Buenos Aires

Margulis, Mario (1996) La juventud es más que una palabra, Editorial Biblos, Buenos Aires.

Pérez Campos, Gilberto (2003) La representación social y la ontología del mundo social: el aporte de otra significación para el diálogo. En Castorina, José Antonio (compilador) Representaciones sociales, Gedisa, Barcelona.

Svampa, Maristella (2000) Desde abajo. La transformación de las identidades sociales. Buenos Aires. Biblos.

Tadeu Da Silva, Tomás (1999) El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?. En Propuesta Educativa , Buenos Aires, Ediciones Miño y Dávila

Taylor, S.J.; Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Paidós, Barcelona.

Tenti Fanfani, Emilio (2000) La escuela constructora de subjetividad.

En Tenti Fanfani, Emilio (compilador) Una escuela para los adolescentes, Losada, Buenos Aires.

Tiramonti, Guillermina (2004) La trama de la desigualdad educativa, Manantial, Buenos Aires.

Urresti, Marcelo (2000) Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En Tenti Fanfani, Emilio (compilador) Una escuela para los adolescentes, Losada, Buenos Aires.

OFERTA PARENTAL.ANÁLISIS DEL DISCURSO

Hamuy, Erica Nadia - Lucero, Andrea A. R.

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

En clínica psicopedagógica, los niños que nos consultan presentan un modo restrictivo de acercarse a los objetos de conocimiento. La posibilidad de investir nuevos objetos estará marcada por objetos que convoquen aspectos libidinales significativos.
En el presente escrito se trabajara con un modelo de análisis teórico-clínico intentando identificar en el discurso parental la calidad de las transmisiones involucradas en los modelos de procesamiento psíquico del adulto al niño, ejemplificándolo con un caso clínico.
Se apunta a reconocer en dicho análisis el posicionamiento identificatorio ofertado al niño, las modalidades prevalentes de circulación libidinal y la complejidad de la actividad representativa de los adultos a cargo que pudieran estar favoreciendo u obturando la posibilidad del despliegue simbólico en el niño.

Palabras Clave
Legado parental

Abstract

PARENTAL OFFER. DISCOURSE ANALYSIS.

in Psychopedagogical Clinique, The children who consult have a restrictive way to approach to the objects of knowledge. The significative libinal aspects will marked the possibility to invest new objects .

This paper will analyze the parental discourse with a clinical-Theorical model trying to identify the quality transmitions involved in the psychic process from adult to child. A clinical case will be used as an example. The analysis will try to recognize the identificatory position that the adult offers to the child, the prevalent pattern of libidinal circulation and the complexity of the representative activity that could have been favored or hindering the symbolic potential of a child.

Key Words
Parental offer.

Introducción

En el presente escrito intentaremos pensar cuestiones que hacen a la clínica de nuestros días, específicamente a la clínica psicopedagógica.

Los niños con que nos consultan presentan dificultades en sus aprendizajes, manifiestan un modo restrictivo de acercarse e investir los objetos de conocimiento.

La posibilidad de investimiento de los objetos estaría orientada en cierta medida, por aquellos objetos que convoquen aspectos libinales significativos.

Considerar el aprendizaje como el proceso de construcción de novedades en una interrelación dialéctica con los objetos sociales disponibles (Schlemenson 2009), nos ha motivado a profundizar en el análisis del legado y la oferta que las figuras significativas tienen para con sus hijos. Los datos obtenidos de dicho análisis nos ayudará a comprender las modalidades prevalentes de investimiento o desinvestimientos por parte del niño.

En el presente escrito intentaremos visualizar cuál es la herencia simbólica y afectiva que las figuras significativas podrían transmitir a sus hijos . Reflexionaremos sobre los modos de procesamiento psíquico de los adultos a cargo del niño y la influencia que podrían tener en las formas particulares de organización psíquica del niño, teniendo presente la complejidad y heterogeneidad de los factores que intervienen en dicha constitución psíquica.

Cabe aclarar que la transmisión de una lógica intersubjetiva determinada, no produce linealmente marcas intrapsíquicas, sino que se trata de poder visualizar como se tramitan en el niño de una manera singular.

Trabajaremos sobre un caso clínico profundizando sobre un modo de lectura del discurso parental, a partir de un modelo de análisis teórico- clínico para rastrear aquellos aspectos que pudieran estar actualizándose en el material del niño.

Aspectos teoricos

Las transmisiones parentales mediatizan para la descendencia un patrimonio de legados simbólicos y afectivos que forman parte de la realidad psíquica de cada uno de los padres o adultos significativos. Representan objetos de elección consciente o inconsciente, con los que ejercen cierta influencia sobre los hijos, particularmente sobre la organización de su vida psíquica.

“La calidad del ejercicio de las funciones parentales iniciales resulta un antecedente intersubjetivo significativo que incide en las distintas formas de resolver y atravesar situaciones conflictivas, y permanece como un eje alrededor del cual circula la potencialidad simbólica del pequeño”(Schlemenson, 2009). Los discursos y las transmisiones parentales con mayor plasticidad y apertura podrían propiciar mejores condiciones para la incorporación de lo novedoso mientras que aquellas más uniformes y rígidas tenderían a restringir la curiosidad y el deseo de conocer.

Caso clínico

Nuestro trabajo clínico se realiza en el ámbito institucional de la Facultad de Psicología. Se brinda asistencia a niños que presentan dificultades para acceder a nuevos conocimientos. Paralelamente se trabaja con los padres en grupos de reflexión.

Profundizaremos en el análisis del material aportado durante el

psicodiagnóstico de una niña que luego fue derivada a tratamiento.

Daniela es una niña de 8 años. Su padre (38 años),orientado por la escuela, consulta por las dificultades escolares de su hija. Reconoce que le cuesta principalmente el área de matemáticas.

Daniela vive con su padre (empleado). Su madre (38 años) es empleada en un sanatorio y vive con el hermano mayor (18 años) de Daniela, que es hijo de otra pareja de la madre. Ninguno de ellos dos convive actualmente con la niña.

El padre, que es quien tiene la patria potestad de la niña, refiere que es él quien se encarga de casi todo lo de su hija. Al respecto refiere:

* "– Daniela está conmigo. – Y la madre … - Vive con otro hijo, de otra pareja, más grande, (inteligible). Un hermanastro, no viene al caso."

* "La mamá a la escuela no va. A la nena la llevo yo, a la reunión de padres, si son en horarios…trato de ir yo, el que toma contacto con la maestra soy yo."

Ambos padres resaltan las dificultades de Daniela para relacionarse con los compañeros y con personas pertenecientes a espacios extra familiares. Comentan que es una niña muy tímida, que le cuesta hacerse escuchar , muy retraída . "es muy introvertida, a veces, muy quedada ".

Inicialmente intentamos distinguir cuál es el posicionamiento parental frente a la problemática de la niña. Observamos que la madre recurre a enunciados de terceros para referir la problemática en juego ("la maestra dijo que …" , "el padre me comentó que .." , "la directora nos contó …")

Nos hace saber inmediatamente su poca disponibilidad para las cuestiones relacionadas con Daniela en relación a las rutinas cotidianas, entre ellas , las escolares, por falta de tiempo.

Por su parte, el padre da cuenta de una presencia constante sobre las actividades de la niña. Resalta situaciones de extremada cercanía. "la sobreprotejo demasiado… eh, la verdad es esa.".

En relación a la historia vital de la niña, la madre relata situaciones complejas en el momento del nacimiento y de los primeros meses de vida, dado que tuvo que estar internada (" nació de 8 meses …"). Explica la relación distante que tuvo con su propia madre, a la vez que amplía detalles de antecedentes generacionales sobre el padre de la niña.

El padre no hace referencia a su propia historia cargada de situaciones dolorosas en su familia de origen como la enfermedad psiquiátrica y posterior internación de su padre. Así como tampoco da cuenta de problemas al momento del embarazo, ni en los primeros meses de vida de la niña. Es la madre de la niña la que hace comentarios al respecto.

En relación a la separación, la madre comenta que fue ella quien se fue de la casa pero que continuó yendo a la misma en los primeros momentos hasta que el padre llegaba del trabajo, intentando dejar a Daniela dormida para poder irse al hotel donde estaba viviendo. No recuerda haber tenido una conversación con Daniela en la que le haya explicado sobre la separación.

Análisis del caso

Profundizaremos sobre el discurso parental apoyándonos en el modelo teórico- clínico trabajado por Schlemenson[i](2010) y luego retrabajado por S. Schlemenson , A. Wald, P. Alvarez, D. Grunberg y V. Rego (en el V Congreso de las Asociación Argentina de Salud Mental, AASM 2010). donde se incluyen y ubican tres dimensiones de análisis para las transmisiones parentales.

1) Dinámica intersubjetiva.

2) Dinámica Intrapsíquica .

3) Funcionamiento simbólico predominante

Dinámica intersubjetiva

Dentro de este eje podemos pensar aquello que nos permite visualizar la oferta del posicionamiento identificatorio, la oferta en relación al reconocimiento de la alteridad, a la diferenciación sexual y a la aceptación del quiebre generacional, las características que adquiere el discurso de los orígenes, los investimientos sociales que se privilegian y el reconocimiento del lugar que tienen para un proyecto identificatorio [ii].

En el caso presentado hemos podido observar dificultad por parte del padre para separarse de su hija, quien se presenta con un discurso de clausura, regulador de las relaciones intersubjetivas, obturando en la niña las posibilidades en el despliegue de relaciones con los semejantes. Por ejemplo dice: " le cuesta mucho a ella abrirse, arrancar a hablar con la gente, con grandes, con chicos, siempre. Es como muy vergonzosa, pero es con todo el mundo. La gente la saluda y ella…se te esconde. No es tan dada como otros chicos, algunos se enganchan más rápido, otros no, pero la hemos observado y la hemos observado bien."

"Si no lo entiende trato de explicarle como para que me entienda, trato de hacerla pensar, pero bueno, ya te digo, en la escuela está sola."

La utilización de la forma expresiva "te" ,así como estos últimos comentarios remarcados ,dan cuenta de esta modalidad de control y excesiva presencia paterna. Esta modalidad se actualiza en la niña a través de sus dificultades para la salida e interacción en los espacios extrafamiliares. Sus posibilidades para posicionarse subjetiva y autónomamente quedan .

La dinámica del posicionamiento ofertado por el padre esta ligado a cierta indiscriminación y dificultad para el reconocimiento de la alteridad, con escasa oferta de investimiento de los espacios exogámicos (en los que se deposita ciertas desconfianza),dice en un momento :"Si no lo entiende trato de explicarle como como para que me entienda, trato de hacerla pensar, pero bueno, ya te digo, en la escuela está sola." Insiste en exceso la presencia por parte del padre con poco lugar para el ingreso de la terceridad .El padre comenta si bien D. tiene su propio cuarto son muchas las noches en que la niña se pasa a su cama dejándola él dormir allí. Dice; "… se pasa a mi cama …yo estoy cansado … y bueno …se acurruca al lado mío y yo la dejo…"

En otra oportunidad comenta:"Si es por ella, nada, darle de comer

en la boca y se deja… sé que hago mal, pero bueno, viste, le doy de comer, obvio."

Se observa cierta oscilación donde Daniela pierde su lugar de niña, quedando ubicada como una niña mucho menor, o como una adulta, perdiéndose la asimetría necesaria en el vínculo paterno-filial, resultándole difícil encontrar un lugar propio.

Por parte de su madre se observa cierta desimplicación. Explica que se entera de las tareas y acontecimientos escolares a través del cuaderno de comunicaciones dado que no puede llevarla a la escuela ni tampoco irla a buscar, debido a su trabajo. Plantea que ese es uno de los motivos por los que Daniela no convive con ella.

La oferta identificatoria materna presenta ciertos aspectos de mayor pasividad. Así con respecto a la separación el padre refiere:"Yo le dije "la tenencia de los chicos me la quedo yo", y ella me dijo, "bueno."

Podríamos pensar que en Daniela algo de esta oferta identificatortia se actualiza. Por ejemplo cuando el padre dice que le hacen todo, hasta darle de comer en la boca.

Podríamos hipotetizar desde este eje que la niña queda capturada en una lógica dual con escasas posibilidades de construir un proyecto a futuro ,con una oferta poco tentadora e interesante de lo diferente y novedoso que ofrece el campo social .

Se observa un sobreinvestimiento de los espacios endogámicos en detrimento de los espacios exogámicos a los que se los visualiza como peligrosos.

Dinámica intrapsíquica

está en relación a la modalidad de tramitación libidinal.

La modalidad de tramitación libinal predominante tiende a privilegiar cierto control y rigidez. En el discurso parental, (sobre todo del lado del padre , quien más concurre) se observa que la circulación pulsional tiende a ser de mayor control, poco permeables a la pregunta. Dice en un momento "que más te puedo contar" , cuando hay toda una parte de su historia que no la relata en ningún momento.

En ambos padres hemos observado que el modo de resolución de los conflictos que insiste tiende a la anulación y evitación de los mismos. En el discurso presentan dificultades para vincularse con las situaciones dolorosas, como los inconvenientes durante el embarazo, el tema de la separación o cuestiones relacionadas con la familia de origen de ambos padres).

Nivel de complejidad

Ambos padres se presentan con un discurso organizado con aparente riqueza pero con una fuerte dificultad para implicarse subjetivamente, contando situaciones dolorosas en forma descriptiva con escasa o nula implicación afectiva.

La disociación afectiva que acompaña su discurso, nos permite suponer que es un modo de evitar la aparición de cuestiones propias que lo llevarían a vincularse con sus propias angustias.

En este sentido aparecen relatos históricos donde se observan situaciones de ocultamiento con ciertas contradicciones en las formas de transmitir y elaborar las situaciones significativas.

Nos preguntamos en qué medida, algún aspecto de lo intersubjetivo podrían haber operado, capturando la energía psíquica y obturando la curiosidad por acceder a nuevos conocimientos.

En la oferta parental se observa una modalidad de investimiento de los objetos sociales restrictiva, junto con formas de procesamiento psíquico donde prima el control y la evitación de situaciones dolorosas.

La actualización de este legado se podría pensar en la niña a partir de las distintas formas que adquiere la actividad representativa, en el momento del diagnóstico.

Daniela se presenta como una niña simpática, callada, tímida. Se la percibe en todo momento atenta al adulto, con cierta dificultad para responder. Sus respuestas son mayormente: "no sé", "no me acuerdo, "me olvidé", "no se me ocurre nada." Frente a preguntas que generarían algún tipo de apertura, Daniela mantiene silencios prolongados. Manifiesta cierta dificultad para sostener un posicionamiento subjetivo (cuando se le pregunta cómo le va en el colegio dice que bien, pero al repreguntarle porqué cree que le va bien se queda callada).

Su producción discursiva se presenta signada por una construcción narrativa despojada de un sentido singular, con restricciones en los procesos imaginativos. En el C.A.T. no puede decir mucho y lo poco que relata es puramente descriptivo (por ejemplo en la lámina 3 dice:" hay tres animales jugando" o en la 7 expresa: " un tigre y un mono") anulando la irrupción de situaciones conflictivas convocadas por las láminas. En gran medida hay un predominio del control que evita la emergencia de lo propio, a la vez que anula la presencia del conflicto. Modalidad que estaría en relación con la oferta parental donde predomina la anulación y negación como forma significativa del tratamiento de los conflictos. Las posibilidades de investir los objetos sociales como expectativa de placer y ganancia sustitutiva se ve restringida y circunscribe el acceso a espacios exogámicos quedando capturada en ocasiones en dinámicas duales.

En relación a la Producción Gráfica se le administra: el Dibujo Libre y la Familia Kinética. En el primero no puede proyectar nada en la hoja refiriendo que no se le ocurre que hacer. Mientras que en el segundo puede dibujar a su familia. Pensamos que el contrainvestimiento fáctico de la consigna "dibuja a tu familia haciendo algo" le sirvió como apoyatura para poder proyectar. Podríamos suponer que la propuesta más abierta del dibujo libre donde se la convoca a una mayor implicación subjetiva, le produjo un fuerte impacto, obturando las posibilidades para el despliegue representacional.

Vemos que insiste en la niña cierta necesidad de presencia, apuntalamiento y sostén de otro(adulto, consigna) para poder producir, presentando como característica recurrente en las distintas formas que adquiere la actividad representativa(discursiva, gráfica) el exceso de control, al servicio de evitar implicarse y transmitir sentidos subjetivos.

El modo cerrado de interesarse por los objetos y relacionarse con el mundo marca una forma de representar rígida y uniforme, perdiendo

ductilidad y empobreciendo su aprendizaje, donde la pregunta, la curiosidad, y los procesos reflexivos encuentran poco lugar.

Conclusión

La calidad de los encuentros con las figuras significativas incide en la constitución de la subjetividad de un niño.

Hemos intentado una lectura particular del material articulando la modalidad de oferta parental. A partir del análisis del discurso parental hemos intentado articular el modo de procesamiento psíquico y el legado u oferta del adulto a cargo, poniendo en relevancia aquellas cuestiones que pudieran estar favoreciendo o restringiendo el potencial simbólico del hijo.

Luego hemos trabajado sobre el modo de tramitación y actualización de esta herencia en la niña y el modo en que los apuntalamientos simbolizantes han dejado marcas que se manifiestan en su modalidad particular para representar-se y representar el mundo e interesarse por nuevos objetos entre ellos los objetos de conocimiento.

[i]La Dra . schlemenson ha definido y conceptualizado un modo de analizar la producción simbólica de los niños donde caracteriza los procesos de simbolización de cada paciente a través de 4 ejes de análisis : dinámica intersubjetiva, dinámica intrapsíquica , modos de circulación pulsional predominate y niveles de complejidad de la actividad representativa . esta trabajado y desplegado en la Revista de Investigaciones de la facultad de Psicología " Anuario de Investigación 2010:Procesos de simbolización y Transformaciones psíquicas durante el Tratamiento Psicopedagógico . Presentación de un modelo teórico-clínico" vol XVII Pag 191-198

[ii]Piera Aulagnier define el proyecto identificatorio como un proceso de autoconstrucción del yo por el yo que permite proyectarse en un movimiento temporal", Dice:" el saber del yo por el yo tiene como condición y meta asegurar al yo un saber sobre el Yo futuro y sobre el futuro del Yo.el "Yo advenido" designa por definición un Yo supuesto capaz de asumir la castración" que va a catectizar emblemas identificatorios que toma del discurso del conjunto.esta imagen del Yo futuro representa aquello que el Yo espera advenir. Imagén que se construye en dos tiempos ,el primero cuando el niño puede enunciar : cuando yo sea grande… que en el periodo que precede a la disolución del complejo de Edipo podría reseguir la frase con " me casaré con mamá " " tendré todos los objetos que existen" " y en la fase posterior a la prueba de castración el enunciado será completado por un seré (médico,abogado, padre) (La violencia de la interpretación, pag 168-169.)

Bibliografia

Aulagnier, P.(1977) : La violencia de la interpretación , Buenos Aires , Amorrortu Editores , 2001

Bleichmar, S:(1993):La fundación de lo inconsciente , Buenos Aires, Amorrortu Editores.

(2000):Clínica psicoanalítica y neogénesis , Buenos Aires , Amorrortu Editores.

Lucero ,A ; Hamuy, E (2009): " Especificidades En el trabajo con padres de Púberes" en Clínica psicopedagógica y alteridad. Prol, Wettengel Comp. Editorial Novedades Educativas Buenos Aires .

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

Schlemenson , S(2010): " Procesos de simbolización y Transformaciones psíquicas durante el Tratamiento Psicopedagógico . Presentación de un modelo teórico-clínico" Revista de Investigaciones de la facultad de Psicología " Anuario de Investigación 2010:vol XVII Pag 191-198

Wettengel ,I ; Hamuy, E; Lucero ,A (2006) "Tratamiento de los problemas de aprendizaje: La trama de las referencias simbolizantes, Novedades Educativas, Buenos Aires , 2006

DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA ESCRITA

Hernández Rincón, Rocío Nathalie

Universidad de Buenos Aires

Resumen

En este texto se recogieron algunos de los desafíos y exploraciones sobre la manera en que se da la enseñanza de la cultura escrita en distintas épocas y sus alcances según la manera en que se concibe el niño: el papel que ocupa en la sociedad, los intereses particulares de la época que sitúan a la educación como un instrumento de regulación, o los estudios sobre la manera en que aprenden y conciben lo que conocen, entre otras. Lo anterior se menciona para vislumbrar la manera en que se ha enseñado la lectura y escritura y los desafíos que enfrenta a la hora de pensarla y de generar cambios.

Palabras Clave
Desarrollo Cultura escrita

Abstract

CHALLENGES OF TEACHING WRITTEN CULTURE

In this text were reviewed some of the challenges and explorations of teaching written culture in different time and its approaches according to the way children are thought of: The role of society played, particular time interests which placed education as an instrument of regulation or about the way they learned and think of it. This is very important to enlighten the way which reading and writing its thought of, and the challenges it confronts to improve it.

Key Words
devolopment Written Culture

En este texto se recogieron algunos de los desafíos y exploraciones sobre la manera en que se da la enseñanza de la cultura escrita en distintas épocas y sus alcances según la manera en que se concibe el niño: el papel que ocupa en la sociedad, los intereses particulares de la época que sitúan a la educación como un instrumento de regulación, o los estudios sobre la manera en que aprenden y conciben lo que conocen, entre otras. Lo anterior se menciona para vislumbrar la manera en que se ha enseñado la lectura y escritura y los desafíos que enfrenta a la hora de pensarla y de generar cambios.

A lo largo del recorrido de la historia de la escuela, se ve que los distintos cambios en la economía mundial, en la concepción del trabajo, el crecimiento demográfico y de la cultura, generaron fuertes movilizaciones sociales que lograron entre otras cosas, el interés de ampliar el acceso de manera obligatoria a la educación como un derecho y obligación al interior de la familia y el Estado; cambios que han centrado el foco de atención de las políticas gubernamentales en la educación, para que la cultura escrita, principalmente, sea parte esencial de la enseñanza en la escuela y que esto se haga posible de manera generalizada. Se creó entonces un interés en reestructurar la enseñanza anclándose en la idea de que la educación es el pilar de la vida y su posible ordenamiento, pero en su centro también abrigaba, el interés de cristianizar por un lado, y por el otro el de difundir una concepción de mundo y políticas de Estado con intereses particulares (Chartier,2004).

En este texto, aunque no se profundiza ampliamente en el contexto cultural y social que suscitó esos cambios, si se mencionan, a fin de ilustrar mejor al lector en los desafíos que se enfrentan al enseñar la lectura y escritura. Además de llegar al punto en que se encuentra ahora y ver que no solo se trata de abarcar un gran número de estudiantes como promueven las políticas de Estado de los países sino que realmente les sean útiles para mejorar las condiciones de vida de las personas y la creación de oportunidades.

A partir de este contexto, es evidente la importancia de revisar que hubo maneras de acercarse a los estudiantes que caen bajo su propio peso, pues el universo de comprensiones del mundo, la eficacia o no de cada estudiante en el desempeño escolar, revela que si no hay una relación pedagógica entre profesores y alumnos es impensable una verdadera escolarización al alcance de todos que les permita crear herramientas útiles para sus vidas, lo cual ha llegado a ser un fin importante al que apunta la escuela en la construcción de sus lineamientos de enseñanza y objetivos principales (Bautier, 1997; Chartier, 2004).

En cuanto a los métodos de enseñanza, los cambios se deben más que todo a razones teóricas y políticas. Si se hace un recorrido de como se dieron las innovaciones y cambios desde lo teórico y al revisar los alcances de la enseñanza de la cultura escrita y la psicología del niño, se retoman fuentes de inspiración y avances, que fundamentaron y buscaron garantizar la eficacia de las técnicas de la enseñanza de la misma.

Cabe aquí citar dos ejemplos de esto, que se dan en el campo de la lectura al bordear la discusión entre el método silábico y el global, estos se presentan como dos teorías que se contraponen. El primero está inspirado en el análisis de dificultades de Descartes, que trata de combinar unidades simples (letras en sílabas), para ir por partes hacia la complejidad (de la parte al todo), (las silabas en palabras y las palabras en frases). El siguiente ejemplo, es el del método global, este se refiere a la psicología de la Gestalt, que tiene que ver con la percepción global de las formas. Lo primero en la experiencia es la percepción global de las cosa o de la situación, lo demás, las partes que la compone son descubiertos más adelante, por tanto, la práctica se percibe como deducible de la teoría y es mejor que se enseñe de esa forma, no importa el momento en que se dé y si es de una forma imperfecta. (Chartier,2004).

Con relación a las razones políticas, se recogen los primeros intentos

de pensar la enseñanza y como educar a los niños. En las primeras escuelas, la enseñanza se supedita a la iglesia más que al Estado, ahí la tendencia era que se inventaban estrategias dentro del aula hasta que con el tiempo se institucionalizaban para luego ser reconocidas. Posteriormente se sitúan los llamados precursores, quienes recogen todo lo que avanzó la escuela hasta el momento y tanto niño como escuela empiezan a ser un fin en sí mismo (Chartier, 2004).

Al respecto se sitúan cuatro ejemplos, el primero a mencionar es el de Jean Baptiste La Salle, que se relaciona con aprender de modo simultáneo e individual. Desde esta perspectiva se distribuía la totalidad de las clases a nueve lo cual se asemeja a la más actual enseñanza por objetivos; luego se hacia una evaluación de los resultados y se tenía una clasificación clara de las reglas del éxito escolar: pues solo habían respuestas correctas o incorrectas. Según La Salle cada estudiante era seleccionado de acuerdo a su desempeño al lograr los aprendizajes, por tanto había alumnos principiantes, mediocres y avanzados el punto máximo de la escala era cuando un niño se volvía perfecto y ya no cometía errores punto en el que pasaba a la siguiente lección. Gracias a este sistema un mismo maestro podía conducir simultáneamente varias clases en un mismo salón que variaba hasta llegar a ser más de cincuenta niños (Chartier, 2004).

Respecto al modo individual, el maestro pedía al alumno revisar sus avances, verificaba que había aprendido, le tomaba la lección, avanzaba un poco en el texto y le pedía que lo memorizara mientras ya estaba avanzando con otro niño lo cual limitaba este intercambio a un tiempo reducido.

Esta forma de enseñar empleaba como estrategia, el ya mencionado método cartesiano que es ir de lo simple a lo complejo se aprende por partes y se descompone la palabra letra por letra, con este método el estudiante realmente se aprendía de memoria las partes, sin comprenderlas, lo curioso es que los pedagogos de la época sabían de sobra esta situación, para lo que resolvían que para saber realmente si el niño sabia deletrear bien o descifrar el texto, este se debía cambiar para comprobar que la lección fue aprendida y no recitada de memoria (Chartier,2004).

Si se observa con detenimiento esta manera de educar a los niños vemos como en la mayoría de los casos, el estudiante aprende para la lección y se difumina el sentido del aprendizaje, es por eso que los mentados estudiantes mediocres no tiene un espacio pues su desobediencia o distracción según la demanda es la tendencia en la mirada. En sí, se tiene una perspectiva del conocimiento por partes como dice Descartes y basándose en eso se enseña al niño y en realidad eso es lo que aprenden, las partes de un todo que se debe repetir.

Empero, se recoge el hecho de revisar la enseñanza de lectura y escritura, para poder repetir la experiencia. Al recoger la experiencia de enseñanza se empieza a construir un cuerpo de trabajo que permite que los maestros busquen maneras de mejorar su arte, lo anterior hasta nuestros día alimenta la curiosidad de algunos de ellos que quieren encontrar maneras de enseñar que busque ampliar el panorama de ellos mismos y de los estudiantes. Aunque todo parece indicar que éste más que cualquier cosa, busca que los niños repitan el conocimiento. Aunque con esta indagación, se busca más que todo comprender como se da el reto de enseñar la lectura según lo recogido de experiencias anteriores, no sobra decir, que no es la única y creer que dentro del universo del grupo de estudiantes todos aprenden de la misma manera es querer pensar que repetir la lección debe ser el culmen último de la escala cuando en realidad se puede llegar aún más lejos, pasar a la comprensión o a la construcción del conocimiento. Sin embargo por la época, sus condiciones y vicisitudes se tiende a llegar hasta ahí con los estudiantes, me refiero a repetir el conocimiento, además se puede ver como en cada técnica de enseñanza empleada subyace una forma de aprender como se ve en este caso.

En suma, de esta forma de enseñanza se resalta que se empieza aún sin planearlo así, a crear un cuerpo de conocimiento en torno al hecho de propagar la enseñanza a un gran número de niños, como no lo era al principio y de que se tenga un punto de partida para explorar cómo se llega a aprender, por lo menos a adquirir un conocimiento nutrido de una experiencia de enseñanza que se puede revisar en la práctica.

Al respecto vale la pena citar otro ejemplo, dirigido a disminuir la velocidad de aprendizaje de la lectura. Si se acepta que es un intento de pensar la enseñanza que se hizo sin quererlo así, es decir no con el fin último de racionalizar la enseñanza, se entiende esta lógica de escuela y la que viene a continuación pues el fin último, realmente se tiene el interés de mantener a los niños escolarizados el mayor tiempo posible para crear y difundir la necesidad de la religión en la vida, desde muy temprana edad, además se fomenta la creencia de que la escuela es el pilar de la vida y que el acceso a ella es un privilegio que asegura a los hijos un lugar mejor en el mundo.

Seguidamente se introduce en la escuela el método individual en el que los niños avanzan a su ritmo incluso hasta muy rápido, a lo que La Salle el precursor de esta técnica y la anterior, agrega la norma de hacer ir a los niños por tres años a la escuela para aprender las nueve lecciones de lectura y escritura. El asunto acá tiene que ver con el hecho de retrasar a los alumnos más hábiles y al deseo de mantener a los niños en la escuela, no con un tiempo clave de adquisición de conocimientos básicos para leer y escribir o aprender otras cosas sino para aprender la lectura y escritura con las nueve lecciones (Chartier,2004).

Debido ya sea al gran avance y/o distracción de algunos niños para tener cierto control, se inventaron un mecanismo riguroso de disciplina con amplias rutinas de trabajo que mantenía a los estudiantes ocupados con las tareas de la escuela. Desde esta concepción para los maestros era más importante la escolarización, el disciplinamiento e impartir la enseñanza religiosa, mientras que para los padres que sus hijos aprendieran a leer y escribir.

En ese entonces la escuela se promueve como el lugar por excelencia en donde se enseñaba a los niños la disciplina y regulación del comportamiento; desde la progresión de la enseñanza y demorar el aprendizaje por etapas con la excusa de prepararlos mejor, se les mantuvo ocupados y con el comportamiento regulado, esto último fue conveniente y atractivo para el Estado, incluso a los padres pues representaba una forma de control social y de concepción de mundo.

Es así como la institución escolar pasa a ser entonces, el lugar deseado que da un status quo en la organización de la vida, lo que representa un cambio significativo tanto para la iglesia como para el Estado; a la iglesia pues lograba definitivamente consagrar a la escuela como un lugar deseado ya con el aliciente de la enseñanza de la cultura escrita, y al Estado pues tener a los niños en la escuela

un buen tiempo, le ahorra, dinero y energía en crear más formas de disciplina y de regulación del comportamiento que los mantiene supervisados y bajo control (Foucault, 1975) .

Los desafíos de la enseñanza al parecer atendían primero a demandas e intereses externos que también intervienen en la posibilidad de que los niños aprendan a leer y a escribir. Además que puedan hacer algo con sentido con eso que aprenden como: aplicarlo a las prácticas cotidianas, entender lo que escriben, resolver problemas, movilizar su forma de pensar a crear conocimiento e innovación para que sea un pilar de importancia.

Según se ve la mirada hacia el niño y su mundo hasta el momento está ligada a la manera en que viven y organizan sus vidas los adultos, esto incluye las creencias religiosas, la organización de la familia y el trabajo y los intereses del estado. Era entonces el hijo de un padre en la casa y en la escuela una puerta a la evangelización y un cuerpo a controlar para el Estado (Foucault, 1975). La educación en sus inicios atiende entonces a la intensidad de la exigencia y a repetir de memoria el conocimiento, pero no invita a descubrir y a crear, poder expresarse sobre el mundo que conocen, sobre sus propias producciones o al intentar leer o descifrar un texto, lo cual introduce el tercer ejemplo que se abre con la mirada de Rousseau hacia la lectura y escritura (Quinteros, 1999; Chartier, 2004).

Ante el panorama en que se encontraba la cultura escrita, Rousseau buscó dar un vuelco importante a la enseñanza y lo consigue, pues sus trabajos aunque eran netamente teóricos y casi irrepetibles, mostraron otro foco a la manera en que se aprende la lectura y la escritura. Marca la pauta de extender el aprendizaje de la cultura escrita y plantea teóricamente ejemplos prácticos con resultados casi perfectos al enseñar a un niño ficticio llamado Emilio, formas de escritura en el pizarrón, representaciones graficas y vocalizaciones entre otras. Se supo de su inaplicabilidad y la necesidad de una revisión, al intentar ser repetidos en el aula por Pestalozzi otro investigador, quien al realizar los dibujos en el pizarrón con los niños, mientras evaluaba y ejercitaba su percepción, de nuevo pone a la lectura en un segundo plano. Sin embargo, es destacable el intento, pues es la fuente en donde nacen diversos intentos de psicólogos, pedagogos, lingüistas, maestros y metodólogos de crear nuevas experiencias y enriquecer la práctica hasta llegar a ejercicios de desciframiento y lectura de las letras y textos de manera didáctica, más acorde al mundo de un niño, algo así como aprender jugando.

Rousseau y Pestalozzi fueron entonces los padres de esta nueva metodología, que por mucho tiempo llevo la batuta de la educación del aprendizaje de las letras y la psicología que incluso están todavía vigentes con el empleo de técnicas didácticas al enseñar. Además, la practica didáctica de esta teoría se convirtió en una especie de ventana para los niños a intuir y pensar sobre la escritura, convirtiéndola en la posibilidad de explorar su curiosidad, una condición básica que podía dar cabida a otros nuevos aprendizajes, entonces empieza a vislumbrarse al niño como un posible teórico del mundo de la escritura (Chartier, 2004).

Las primeras pautas de enseñanza mencionadas anteriormente tuvieron auge en el siglo XVIII, ya para el siglo XIX empiezan a jugar un papel primordial del aprendizaje de la lectura y la escritura los métodos sílabicos, el uso de técnicas que van a las palabras y fraseo incluso se iba al texto. Hubo también una mayor tecnificación de los implementos escolares, la desaparición de la pluma por el bolígrafo sintético, los cuadernos, el aumento de los niños escolarizados y que sabían leer esto disparo la venta de libros escolares y metodologías de estudio, que crecieron como un boom de técnicas y didácticas que prometieron afianzar y garantizar las posibilidades de leer y escribir de los escolares.

Todo este boom en los avances y técnicas para mejorar la lectura da luces sobre el desafío que implica, además el recorrido de la historia hasta el momento lo muestra como un saber que se aprende de manera sintética y como consecuencia hace que el lector y escritor se pierda y se le haga difícil saber que es un texto y que pueda ser comprendido. Sin embargo, desde entonces se empieza a reconoce la importancia de encontrar formas de lectura que permitan afianzar la educación y ampliar la mirada y la comprensión. Empero, no se trata de descifrar lo que dice un texto para poder escribirlo o viceversa, es importante saber lo que dice en sí. Como podemos ver, las teorías seguían cuestionándose por los métodos de aprendizaje de la lectura sin preocuparse por la cultura escrita en sí, que incluye escribir, que quedó reducido a un mero entrenamiento de la habilidad motriz.

Para cerrar esta presentación de los desafíos vale la pena citar con el último ejemplo que encierra los conflictos entre la innovación y tradición que surgieron cuando las pedagogías de la lectura se evaluaron en la escuela del siglo XX. La crisis sucedió tanto en Estados Unidos como en Europa, cuando en la segunda guerra mundial los oficiales descubrieron que una gran cantidad de los soldados no podían entender las órdenes escritas pues no sabían que decían, desde entonces se le dio el nombre de iletrismo o analfabetismo funcional a esta dificultad (Chartier,2004).

Con estos hallazgos se encendieron las alarmas con comunicados en revista y prensa especializada en el que se culpo a la escuela y su insistencia en emplear métodos, inservibles y mecanizados y se revisaron todos los métodos hasta los más globales que se creían más favorables pero que se dedicaban también a ver de manera parcializada el aprendizaje de la lectura (Chartier, 2004).

La nueva escuela que se promueve a partir de entonces es una en la que el niño pueda hacer una lectura rápida selectiva y autónoma, después de este breve recuento es evidente que estos fines no podían ser alcanzados por niños enfocados en la exactitud de una forma de lectura oral, lenta, literal y colectiva. Las técnicas y aplicaciones didácticas se encaminaron entonces a hacia los métodos centrados en la comprensión en Europa y en América volvieron a los métodos fonéticos (Chartier, 2004).

Tomó tiempo para que se lograra entender que no sólo es la dificultad de los niños, si no lo mecánico de las técnicas empleadas lo que excluía la diversidad de maneras de aprender y comprender. Los métodos que durante años parecían satisfactorios ahora fueron cuestionados, ya no eran los niños, sus dificultades y deficiencias en el aprendizaje sino también las exigencias escolares y sociales en materia de lectura las que ahora estaban bajo tela de juicio. Este abanico de condiciones teóricas y políticas que se muestra aquí, hace evidente que la labor de la lectura y escritura, involucra un saber que no es para nada neutral y universal, sino un saber que envuelve las múltiples versiones para conocer y experimentar el mundo, según lo visto, cada vez se entiende más que está en la inclusión de la voz del niño y del uso de un sin número de técnicas didácticas que también incluyen las habilidades especiales y el uso de materiales diversos, lo que impulsa una lectura con sentido y comprensiva (Quinteros,1999;

Chartier, 2004).

Con el último ejemplo que cierra Chartier, evidencia hasta dónde llega la crisis en la escuela, que parte de las críticas que se hicieron al abordaje tradicional por innovaciones pedagógicas. Como ya se dijo, las crisis y por ende los cambios van de la mano de movimientos sociales nuevos, en el contexto de la escuela a este momento, se debió a la escolarización secundaria de las masas, la presencia de la escritura en la vida social y las revoluciones en el mundo del trabajo. Desde los cambios ya mencionados en los siglos pasados, se vienen integrando esas primeras formas de la práctica de la lectura y escritura a la escuela en la medida en que se fueron dando las innovaciones.

Ante la crisis, los teóricos se culparon unos a otros señalándose cada quién como causantes de que las técnicas empleadas no permitieran a los niños aprender como leer y escribir. Por tanto los que tenían posturas tradicionales acusaron al método global de la creciente epidemia de dislexia y del derrumbe de la ortografía. Por parte de los renovadores, se criticó las largas rutinas de una escuela habitada por estudiantes obligados a repetir silaba por silaba una serie de palabras que jamás tendrían que entender.

Aunque este fue el foco de atención tanto para maestros como teóricos, fue evidente la necesidad de revisar que no se trata de ver que técnica funciona mejor para elegir una como base para enseñar la cultura escrita, si no se hace puede llegar a parcializar y mecanizar el saber, por tanto los diversos puntos de vista de la práctica son necesarios e incluyentes uno solo no es suficiente.

Hasta este punto se puede reconocer que los estudiantes tienen sus propias herramientas cognitivas y aprenden de múltiples maneras, por eso permitir que ellos mismos investiguen, no nos lleva al debate de cuál es la técnica mas valida a la hora de enseñar, sino de permitir que afloren los recursos del estudiante al estar frente a un reto, en este caso el de aprender la lectura y la escritura. Se descubrió que garantizar la eficacia del aprendizaje no lo da el uso de una técnica nueva o la motivación del estudiante, sino que pueda encontrarle inteligibilidad a lo que aprende.

Cabe aclarar que las nuevas formas pedagógicas aunque promueven maneras más autónomas de aprender, no pueden pasar por alto que tomar una opción u otra a la hora de enseñar, no cambia el hecho de que hay una forma de regulación en que se mueve la lógica institucional de la escuela, y que es ingenuo pensar que con la sola aplicación de unas técnicas y didácticas con metodologías innovadoras, va a cambiar totalmente la manera en que se concibe y regula la escuela que tiende a tener parámetros más tradicionalistas y arraigados. Según lo visto, esto se debe a que en las innovaciones subyacen las razones políticas y teóricas, en los que el interés de enseñar a los niños la cultura escrita, también va acompañado de la promoción de formas de organizar la vida, el Estado y las creencias.

También es importante ver que los estudios han llegado a reconocer que existe una racionalidad en el pensamiento del niño que va más allá de si tiene la respuesta, el camino o el resultado correcto en su exploración pues él tiene su propia y legitima visión sobre la escritura por más que sea distinta a la del adulto o de quien enseña, legitimar la visión del niño pasa por identificar una inteligibilidad y cuando esto se logra, no se debe descalificar diciendo que es incorrecto o que lo hace así porque en realidad no sabe (Quinteros, 1999).

Al respecto se hace pertinente citar los hallazgos de Emilia Ferreiro al estudiar los procesos de adquisición de conocimiento de los chicos en distintos dominios, desde ahí se puede ver como a los niños les molesta la incoherencia y que lo que aprenden no se le pueda hallar lógica. Incluso, se puede ver que ellos organizan su pensamiento de acuerdo a un sistema organizado y con sentido; esa búsqueda los caracteriza más que a los adultos, pues estos últimos, en ocasiones traicionan la coherencia en pro de la eficacia o del resultado entre otras cosas (Quinteros, 1999).

Con relación a esto recomienda que los maestros introduzcan situaciones en el aula en donde se explore formas de conocer, para que también los mismos niños enseñen y se propicie un mayor acercamiento entre profesor y estudiante, de esta manera puedan ir comprendiendo como piensan, revisan, relacionan y categorizan un saber o dominio.

A saber, es común encontrar que muchos maestros tienen una visión ingenua y sesgada sobre la escritura por las experiencias educativas enunciadas antes, lo cual les dificulta problematizar e investigar el mismo saber que enseñan pues lo ven de la forma mecánica, como lo aprendieron. A partir de este ejercicio pueden incluso descubrir con los chicos un sistema coherente e histórico que legitima esa racionalidad, esto es, explorar la lógica de la escritura mucho más allá de los enunciados convalidados para enseñarla y entenderla (Quinteros, 1999).

Así mismo es preciso movilizar el pensamiento crítico en el adulto para que abandone la idea ingenua que corresponde a tener un punto de vista especular entre la escritura y el habla, pues la una no refleja a la otra. Se ve claramente cuando se enseñan unos sonidos de manera mecánica para reflejarla, lo cual es mirar y producir sonidos con la boca. Se debe llegar a complejizar la visión particular de la escritura para que se enseñe y realmente se comprenda, ver como hace el niño para conocer y esto se logra, cuando se indaga sobre su forma de conocer como lo hacía Piaget con su investigaciones, al respecto vemos que pregunta acerca de cómo llegan a sacar sus conclusiones los niños, como exploran su forma de conocer el mundo encontrándole una racionalidad y es en pro de esta, que logran por ejemplo entender cómo es que se genera la escritura y cuál es su sentido y así todos los saberes (Quinteros, 1999).

Para cerrar vale la pena dejar en claro que según lo expuesto, no se trata aquí de construir un nuevo modelo de situación didáctica o técnica de enseñanza, sino simplemente de hacer una pequeña revisión desde la psicología a manera teórica, de experiencias documentadas de trabajo sobre situaciones de enseñanza, se recoge una lectura de la cultura escrita que rescata la posibilidad de ir más allá de sólo aprender a leer y a escribir para reproducir el conocimiento que otros ya elaboraron, esta habilidad permite usar de manera autónoma y espontánea herramientas útiles para la construcción de conocimiento y de resolución problemas explorando la propia creatividad que enriquecen el conocimiento y crean nuevas experiencias que antes ni se creían posibles.

Bibliografia

Bautier, E., Bucheton D., (1997) Les practiques socio langarieres dans la clase de francais? Quels enjeux? Quelles démarches? Reperes. Institute National de Recherche Pedagogique, 15(23), 11-25.

Chartier A., (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica.

México D. F: Ed. Fondo de Cultura económica.
Quinteros G., (1999). Cultura Escrita y Educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Castorina y Rosa María Torres. México. Ed. Fondo de Cultura Económica.

LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES: CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA MEDIA

Herrera, Marta Florencia - Barraza, Patricia Ines

Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación.

Resumen

Este trabajo se desprende de la producción de nuestro equipo de investigación, que hace más de diez años, lleva a cabo la tarea investigativa en torno a la comprensión de las prácticas de la enseñanza en el nivel medio del Alto Valle de Río Negro y Neuquén.
El actual proyecto: "¿Qué enseña la escuela media? Un estudio proyectivo desde las voces de sus estudiantes", bajo la dirección de la Mg. Liliana Pastor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, se centra en reconocer aquellas prácticas de la enseñanza que los jóvenes de la escuela media recuperan como promotoras de sentidos y significados para sus vidas futuras. Es decir, nos interesa reconocer el grado de significatividad que porta este nivel en la vida de los alumnos en cuanto a las expectativas y proyecciones relacionadas con el mundo del trabajo y el mundo profesional.

Dichas narraciones ocupan un lugar de privilegio dentro de los formatos de interacción propios de las instituciones, y provocan interpretaciones que permiten caracterizar la enseñanza en el nivel, motivo de esta presentación.

Palabras Clave
enseñanza–escuela–estudiantes-aprendizaje

Abstract

THE STUDENTS VOICES: CHARACTERIZING HIGH SCHOOL

This work presents the production of our research team, which - for over ten years- has conducted the research, activity around the understanding of the teaching practices in the High School level of the Alto Valle de Río Negro and Neuquén. Our current project: "What does high school teach? A projective study of the voices of its students", under the direction of the Mg. Liliana Pastor at the Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Our research focuses on these teaching practices, in an attempt to recognize those practices that, according to the high school students interviewed, promote the construction of meanings and senses for their future lives. In other words, we wish to shed light onto the degree of significance that this level entails in the lives of these students, in terms of expectations and projections related to the work setting and the professional world. These narrations produce interpretations that characterize the high school level, which is the focus of this presentation.

Key Words
Education-school -students-learning

La tarea investigativa en el proyecto "¿Qué enseña la escuela media? Un estudio proyectivo desde las voces de sus estudiantes", bajo la dirección de la Mg. Liliana Pastor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, se centra en reconocer aquellas prácticas de la enseñanza que los jóvenes de la escuela media recuperan como promotoras de sentidos y significados para sus vidas futuras.

Nuestro trabajo nos permite reconocer situaciones, experiencias y acontecimientos de la enseñanza valoradas por los estudiantes para su trayecto futuro y analizar qué aspectos aprecian en su formación para enfrentarse a los desafíos del mundo real, para continuar estudios superiores, para desempeñarse en el trabajo, para elaborar planes de acción, para la toma de decisiones en contextos y situaciones diversas.

El objetivo general del proyecto es construir categorías teórico-interpretativas en el campo de la Didáctica, que den cuenta de la enseñanza en la escuela media a partir de los aprendizajes de los estudiantes.

Para ello, realizamos entrevistas semiestructuradas a alumnos de los últimos años de escuelas medias del Alto Valle de Río Negro y Neuquén, en función de interpretar los sentidos y significados de la enseñanza de ese nivel.

En una primera etapa, realizamos entrevistas exploratorias a alumnos de los últimos años de la escuela media de la población seleccionada, a fin de realizar algunas indagaciones iniciales referidas al objeto de estudio propuesto. Los datos proporcionados por las entrevistas nos permitieron confirmar algunas presunciones previas con respecto a la metodología utilizada. Por un lado, validar el instrumento – la entrevista – en tanto herramienta que permite rescatar la visión del objeto de estudio por parte de los entrevistados y por otro lado, validar el presente paso por la escuela media como provocador de instancias futuras.

Esta tarea posibilitó la confección de un guión definitivo de entrevistas semi-estructuradas destinado a recuperar las significaciones más explícitas acerca de las enseñanzas de la escuela media en una segunda etapa de la recolección de datos.

"...las metodologías cualitativas son apropiadas cuando el investigador se propone investigar la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales, los condicionantes de la vida cotidiana o brindar una descripción detallada de la realidad" (Denzin y Lincoln, 1994, citado por Wainerman y Sautu, 1997, pág. 188)

Las entrevistas, desgrabadas e impresas, fueron procesadas utilizando el programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti.

La incorporación de este software constituye una herramienta potente para el análisis del material empírico, porque posibilita el desarrollo de estrategias metodológicas para el proceso de tipificación de las entrevistas que sustentan el trabajo de campo. Por otra parte, el uso del ATLAS.ti., como generador de redes y mapas conceptuales, nos permite construir categorías interpretativas que surgen de los datos.

De esta manera, condensamos las ideas fuertes y recurrentes de las opiniones de los entrevistados y construimos los primeros núcleos de sentido, que dan cuenta de las caracterizaciones de la escuela media, como acceso a estudios superiores o al mundo del trabajo, como medio de movilidad social, como escenario de prácticas rutinarias y que permite reconocer preferencias por diferentes campos de conocimiento, construir procesos identitarios y aprender pautas y normas de convivencia, entre otros.

Las instituciones, como espacios sociales, son portadoras de historia y tradiciones que los integrantes aprenden a incorporar en sus comportamientos. Estos aprendizajes que se realizan en las escuelas no se refieren solamente a los distintos campos disciplinares. Se aprenden también cuestiones relacionadas con la vida institucional y con los fenómenos explícitos e implícitos (Jackson, P. 1999; Chaiklin, S. y Lave, J. 2001; Meirieu, P. 2002) que en ella se suceden. Se aprende qué hay que hacer y cómo hay que hacerlo en función del rol que se ejerce.

La escuela media es un lugar donde cotidianamente se suceden hechos, experiencias, situaciones propias de ese nivel. Algunos de estos hechos son celebrados, otros criticados, otros pasan inadvertidos. Apreciar el significado de los mismos implica reconocer el tiempo que alumnos y docentes permanecen dentro de la institución. Aprender a vivir en ella, y particularmente en el aula implica develar el "curriculum oculto" (Jackson, P., 1999), donde lo importante no es sólo lo que hacemos, sino cómo piensan los otros que lo hacemos. De esta manera, "Puede reconocerse en las clases la existencia de un escenario común desde el que se puede pensar las prácticas de la enseñanza" (Litwin, 1997)

En las siguientes expresiones resulta evidente que los sujetos sienten y viven el escenario de las clases de diversas formas:

"… te enseñan toda la parte interna de un televisor de tubo… Pero si vamos al caso, eso ya no está saliendo más por que salen los led. Tecnología, plasma y así que mucho no sirve tampoco eso. Es como que tendrían que actualizarse…" (Entrevista 1)

"(debieran cambiar)… la forma de enseñar, que sea más dinámico porque siempre se dan los mismos contenidos y no se avanza en nada... sinceramente para mí el contenido que te dan es muy básico y no me sirve para la universidad… porque no te enseña lo necesario y fundamental para la vida" (Entrevista estudiante Nº 15)

"Me gustaría que en quinto hubiéramos ido a más a las facultades para que nos explicaran un poco más. No ahora por que ya se está acabando el año y no fuimos nunca a ninguna. Ves, si yo ni siquiera sé que voy a hacer, si ni conozco los lugares así que no sé a cual voy a ir. Eso me hubiese gustado que nos orienten más en ese punto" (Entrevista 4)

Los estudiantes reclaman actualizaciones en las propuestas de enseñanza, en términos de superar los contenidos disciplinares básicos o estar acordes a los avances tecnológicos. También sostienen que no se les informa acerca de la oferta académica de estudios superiores.

Las respuestas de los entrevistados transparentan formas de enseñar rutinarias, señalando la necesidad de conocer otras alternativas que posibiliten otro tipo de aprendizajes. Dichas prácticas aparecen como difusas, opacas o inexistentes. Pareciera que los jóvenes, desde su particular forma de pensar, sentir y actuar, estén requiriendo procesos más dinámicos del enseñar y del aprender. Como protagonistas en el mundo actual necesitan conocer las situaciones socio – histórico culturales en las que se desenvuelven y exigen que la escuela media les proporcione los medios más adecuados para ese fin. La escuela media, propicia fuertemente la construcción de los sistemas de valoraciones propios de los estudiantes para encontrar las mejores condiciones cognitivas que les permitan salvar los obstáculos posteriores en sus desempeños futuros.

Masip Utset y Rigol Muxart (2000) sostienen que "el aula es un escenario formado por estructuras materiales y estructuras relacionales donde se desarrollan una serie de acciones e interacciones que, en principio, han de servir para aprender y socializarse", caracterizando distintos espacios. Siguiendo su línea de análisis, podríamos pensar que las prácticas de enseñanza instauran espacios donde la implicación, el autoconocimiento y la autonomía, se subsumen en prácticas rutinarias o sin sentido para los entrevistados, sin tener en cuenta los propósitos y los fines de la enseñanza, que van más allá de las intencionalidades de docentes y estudiantes.

En este sentido, nos parece interesante la metáfora que emplea Santos Guerra del círculo vicioso/virtuoso con respecto a las organizaciones. Dicho autor sostiene que existe una indudable influencia de las estructuras organizativas sobre las personas que actúan en ella, de forma tal que se constituyen en un "círculo vicioso" y agrega que "Un contexto organizativo nefasto (rígido, empobrecido, conflictivizado, impermeable, balcanizado...) hará difíciles las relaciones entre las personas y escasamente eficaz su esfuerzo para alcanzar los logros que se pretende seguir" En cambio, llama "círculo virtuoso" cuando el contenido del contexto tiene componentes positivos. Es decir, cuando unas personas se relacionan de forma cohesionada y coherente en torno a un proyecto, con unas condiciones organizativas favorables, que "ayudarán a crear y mantener un clima favorable y a conseguir unos resultados más satisfactorios" (Santos Guerra, 2001: pág.13).

"Lo que te enseñan en la escuela ya está estructurado…Si te gusta o no depende de uno, para mi no me sirve para nada, lo que te sirve es que te inculcan una responsabilidad y uno de los primeros esfuerzos que tiene que hacer un adolescente, para seguir…" (Entrevista 1)

Estas citas dan cuenta de vivencias escolares viciosas en términos del autor citado, ya que refieren a una mirada negativa de la escuela media. Paralelamente, también reconocen el valor positivo y favorable en el crecimiento personal futuro, ya sea para continuar estudios superiores o para encontrar empleo.

"Cuando termine la escuela media…, primero conseguir trabajo. E Inscribirme en la universidad Publica" (Entrevista 4)

De todas maneras, enfatizan que la escuela y fundamentalmente los profesores, deberían generar instancias de enseñanza y de aprendizaje que les permitiera interesarse por la materia que enseñan

independientemente del gusto de los alumnos, para apropiarse de ella, poder decidir y proyectarse a partir de allí con diferentes opciones y más argumentos. Pero, a la vez, aceptan las reglas que se imponen en las clases, resaltando el esfuerzo personal, tanto del que enseña como del que aprende.

"Te enseñan lo que ellos quieren, depende del esfuerzo que vos le pongas si te toca un profesor bueno te va a tratar de ayudar un poco más, la contención los profesores no te la dan" (Entrevista 1)

"…Y sí, hay como una forma armada en la escuela y si querés permanecer, la tenés que aceptar o fuiste" (Entrevista 3)

En nuestra anterior investigación, sosteníamos que estas situaciones, a las que llamamos tramas didácticas disciplinadas, están fuertemente ligadas a la obediencia o sumisión a lo instituido y a la aceptación de certezas y verdades incuestionables. Es decir, son prácticas de enseñanza y de aprendizaje que tienden a opacar y sesgar la riqueza de su propia complejidad, .donde el aspecto metodológico de la enseñanza, un profesor en particular o el campo disciplinar aparecen como responsables centrales y únicos del desarrollo y el desenlace de la historia.

Los jóvenes construyen significados que se encuentran y desencuentran con sus historias y contextos, y pareciera que la escuela ya no es el ámbito exclusivo de transmisión de saberes y constitución de subjetividad e identidades. Es por ello que también reclaman cuestiones de la enseñanza vinculadas a la ausencia de determinados contenidos disciplinares o referidas a facilitar los aprendizajes comprensivos. Se advierte entonces una aparente incompatibilidad de prácticas y significados entre estudiantes y profesores, unido al deterioro del contrato pedagógico fundante de la escolarización: los docentes enseñan y transmiten conocimiento y los alumnos ponen todos sus esfuerzos en apropiarse de los mismos.

"(necesitaría aprender) Tango Gestion, marketing, ceremonial y protocolo, tecnologia, historia sobre Neuquén, incorporar mas horas de idioma" (Entrevista 4)

"Eh…qué necesitaría aprender… capaz que… métodos de estudio, podría ser… porque muchos tienen dificultades para estudiar porque estudian de memoria, o no saben hacer un cuadro, y esas cosas, capaz que como taller u opcional estaría bueno que estén" (Entrevista 7)

Si aceptamos que la enseñanza es una asociación moral que no se define por las capacidades técnicas de los profesores sino por las intenciones educativas y propósitos morales que comprenden su trabajo, las expresiones precedentes nos permiten entender que ciertas prácticas docentes conforman actuaciones entramadas en tiempos históricos, en instituciones reales, con políticas educativas que las atraviesan, con situaciones de aula que las interpelan, entre otras particularidades del nivel. (Barraza, Ponzoni y Herrera, 2009)

Las políticas educativas actuales en la enseñanza media sostienen que "las competencias que exigen los nuevos paradigmas productivos son cada vez más coincidentes con las necesarias para el desempeño de la participación ciudadana… Las capacidades requeridas para comprender la complejidad de los actuales procesos sociales y para actuar protagónicamente sobre ellos no son diferentes de las que se requieren para participar en los modernos procesos productivos" (Filmus, 2007: 121) Es decir, se le está exigiendo a la escuela media que enseñe, junto a las habilidades básicas (matemáticas y lectoescritura), las competencias sociales que se consideran necesarias no sólo para la inserción laboral, sino para lograr una efectiva inserción social en el contexto de la moderna ciudadanía. La escuela media enfrenta no sólo esos desafíos, sino otros, tales como la construcción de nuevas prácticas y representaciones culturales de pertenencia de los jóvenes, que les permita constituirse como individuos autónomos y responsables.

A modo de reflexión

Explicitar las vivencias, las percepciones, las experiencias referidas al paso por la escuela media permite a los alumnos del último año del nivel valorar el grado de incidencias que estos sucesos han tenido y tienen en sus proyecciones futuras, en los intereses vocacionales y ocupacionales.

Las expresiones de los alumnos, a partir de sus trayectos escolares, conforman una caracterización de la escuela media como comunidad de aprendizaje, en términos de tramas que se entretejen en las interacciones pedagógicas, institucionales y sociales.

Lo presentado hasta aquí nos desafía a otras interpretaciones para comprender los procesos de enseñar y de aprender en la escuela media. En la búsqueda de respuestas, tratamos de "Encontrar en la práctica docente puntos de acción, no modos de dirección" (Litwin, 2008).

Bibliografia

Barraza, P., Ponzoni, E. y Herrera, M. (2009). Tramas Didácticas: sentidos y significados en la Escuela Media. V Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Investigación Educativa. U.N.Co.

Calvet, M., Chrobak, E., Pastor, L. & Sobrino, M. (2008) Buscando y pensando las huellas de la escuela media. Revista Aprendizaje Hoy. Nº 74, Año XXIX, Bs. As.

Chaiklin, S. y Lave, J. (Comp.). (2001). Estudiar las prácticas. Bs. As.: Amorrortu.

Cullen, C. (1997). Crítica a las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Bs. As.: Paidós.

Filmus, D. (2007). Las transformaciones en la relación educación trabajo. En Filmus, D. Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Bs. As.: Troquel. S.A.

Jackson, P. (1999). Las enseñanzas implícitas. Bs. As.: Amorrortu.

Litwin, E.; Palou de Maté, M.; Calvet, M.; Herrera, M.; Márquez, S.; Pastor, L. y Sobrino, M. (2003). Corregir: sentidos y significados de una práctica docente. U.N.Co.: Edit. Publifadecs

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.

Masip Utset, M. y Rigol Muxart, A. (2000). El aula, escenario de la diversidad, en Aldamiz Echeverría, M y otros. ¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad. Barcelona: Grao.

Meirieu, P. (2002). La opción de educar. Madrid: Octaedro.

San Francisco, California: Edit. Jossey-Bass.

Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid: Morata.

Santos Guerra, M.A. (2001). Enseñar o el oficio de aprender. Rosario: Homo Sapiens.

Wainerman, C. y Sautu, R. (Compiladoras) (1997). La trastienda de la Investigación. Bs. As.: Editorial Belgrano.

LAS PRÁCTICAS ESCOLARES Y LAS IDEAS INFANTILES SOBRE EL DERECHO A LA INTIMIDAD

Horn, Axel César - Helman, Mariela

Universidad de Buenos Aires

Resumen

Esta ponencia presenta, en primer lugar, un recorrido por distintas investigaciones que desde una perspectiva constructivista crítica estudian las ideas infantiles sobre nociones sociales, en particular las referidas al derecho a la intimidad realizado en nuestras investigaciones. En segundo lugar, se presentan las primeras categorías surgidas del análisis de las observaciones de prácticas escolares. Las mismas poseen la riqueza, de haberse realizado con el objetivo específico de relevar las acciones institucionales que se dirigen y tienen como objeto a la intimidad de los alumnos, ya sea para considerarla o vulnerarla. Por último, se realiza un análisis que comienza a vincular, de manera provisoria, las producciones cognoscitivas infantiles con las condiciones sociales en las que se originan. Esto último se realiza triangulando la evidencia empírica surgida de ambas técnicas de obtención de datos empíricos.

Palabras Clave
Psicología-Genética Derecho-a-la-intimidad Prácticas-escolares Elaboración-cognoscitiva

Abstract

SCHOOL PRACTICES AND CHILDREN THOUGHT ABOUT THE RIGHT TO PRIVACY

This paper begins with the presentation of various investigations that from a critical constructivist studying on children's ideas about social notions, in particular our previus research about children's ideas. Second, it presents the first categories that have emerged from the observation analysis of school practices. These categories are rich because of their specific objective of relieving institutional actions related with students privacy, whether for consider or infringe it. Tihs relation has not been found in the literature review. Finally, it presents an analysis that begins to link, provisionally, the children's cognitive productions with social conditions in which they are built. This is done by triangulating the empirical evidence of both data collection techniques.

Key Words
Genetic-Psychology Intimacy-Right School-practices Cognition-Development.

Introducción

En los últimos años la psicología constructivista ha revisado el enfoque con el que se investigaron las nociones sociales infantiles, estudiando las ideas y los contextos en los que se elaboran, prestando particular atención a la participación del niño en las instituciones.

Pueden mencionarse las indagaciones sobre autoridad escolar realizadas

en el equipo de investigación dirigido por Castorina y Lenzi[1]. En ellas se presentaban a los niños situaciones hipotéticas sobre las que se pedía su parecer acerca de la autoridad escolar, entre otras. Sin embargo, la particularidad de estas indagaciones era que se preguntaba a los niños, no por las características de una autoridad abstracta como puede ser la presidencial, sino por la autoridad de la maestra y de la directora, lo cual permitía extraer las consideraciones infantiles sobre la experiencia vivida en el contexto escolar[2]. De esta manera, se pretendía tener en cuenta las condiciones institucionales en las que se elaboraban las hipótesis infantiles (Lenzi & Castorina, 2000).

Los resultados de estas indagaciones sugirieron que las acciones de la autoridad escolar en el contexto de las prácticas institucionales modulan la elaboración cognoscitiva infantil. La construcción conceptual que realizan los niños en estas condiciones tiene una peculiaridad: el niño trata de conocer un objeto –como es el sistema de autoridad- que lo tiene a él como blanco de sus acciones –el sujeto es evaluado, sancionado, etc.- por medio las distintas autoridades. Se podría hablar de una tensión constitutiva en buena parte del conocimiento social entre el carácter constructivo de las ideas y las intervenciones de la autoridad (Castorina & Lenzi, 2000; Castorina & Gil Antón, 1996). De esta manera, las acciones normativas de las autoridades y las representaciones sociales que se reproducen en este contexto específico, configuran las condiciones de producción de ideas infantiles. Es decir, las conceptualizaciones se elaboran a partir de los intercambios comunicativos mediados simbólicamente y las acciones concretas de los actores institucionales.

En esta misma perspectiva se orientaron las investigaciones sobre los derechos en la escuela (Helman, M. & Castorina, J.A., 2005) y, en particular, las referidas al derecho a la intimidad (Helman & Castorina, 2007, Horn & Castorina 2010).

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), reconoce en su artículo 16 el derecho a la intimidad, entendiéndolo como un espacio personal ajeno a la injerencia o intromisión de los

otros.

Los derechos infantiles –como todos los derechos- presentan un carácter incondicional. Esto implica que sus titulares no tienen que cumplir ninguna condición, más que la de ser niños, para gozar de ellos. Sin embargo, desde el punto de vista infantil, el respeto a los derechos en la escuela se encuentra sujeto al cumplimiento de ciertas condiciones institucionales.

Los resultados de estas indagaciones permiten interpretar que ya los niños más pequeños de la muestra reconocen un espacio de aspectos personales (Horn & Castorina, 2008). Sin embargo, la construcción de la incondicionalidad del derecho a la intimidad –en un sentido semejante al planteado en la Convención…-, parece producirse tardíamente y no se sostiene de modo sistemático. Estos rasgos hallados en las ideas infantiles nos permitieron hipotetizar que el respeto del derecho a la intimidad podría estar sujeto al cumplimiento de ciertos requisitos como el buen comportamiento o el buen desempeño escolar.

En las investigaciones que estamos comentando, la presión institucional fue inferida a partir de las respuestas de los niños, pero nuestra hipótesis acerca de la restricción institucional no había sido específicamente estudiada. Sin embargo, desde la perspectiva de un constructivismo situado, es necesario dar cuenta de los marcos contextuales que restringen la construcción infantil y contribuyen a explicar la aparición de ideas infantiles tales como las que hallamos en nuestras indagaciones.

En esta ponencia vamos a presentar las primeras categorías surgidas de una investigación en curso que tiene entre sus objetivos comenzar a describir algunas relaciones posibles entre las prácticas escolares y las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad.

Una investigación sobre las condiciones sociales de producción de conocimiento.

Tal como lo hemos expuesto en la introducción, la construcción situada de las ideas acerca del derecho a la intimidad en la escuela, requiere de la descripción y el análisis del tipo de prácticas institucionales que podrían estar condicionando dicha construcción. Con tal objetivo, se han realizado más de 30 observaciones, durante el período 2008-2010, en 6 escuelas primarias de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires, cuya matrícula se compone, principalmente, con niños de sectores populares.

Como técnica de obtención de datos empíricos, la observación de la vida en la escuela captura la modalidad de las prácticas sociales, la comunicación en el aula, las acciones institucionales que podrían promover u obstaculizar la producción de ideas sobre el derecho a la intimidad en dicho espacio. Para ello, centramos la mirada en las diversas actividades en las que participan los niños durante la jornada escolar: la formación, las horas de clase, los recreos, la salida.

La indagación se realizó desde una lógica cualitativa; utilizando como técnica de análisis de la información empírica el Método Comparativo Constante de (Strauss y Corbin, 2002).

A continuación desarrollaremos e ilustraremos las primeras categorías elaboradas [3]

Publicidad del desempeño escolar de los alumnos por parte de los docentes

Esta categoría hace referencia a las acciones o intervenciones de maestros o autoridades que hacen público algún aspecto del desempeño escolar de un alumno o de un grupo. Puede hacerse público el comportamiento de un niño, sus notas, sus modos de producción en el aula. Veamos un ejemplo ilustrativo de ello:

Observación realizada 19/10/09 en 2°.

Cuando van saliendo de la sala de música en la que se encontraban, el maestro de música le dice a la maestra, en voz audible para todo el curso, que Gustavo y Leo se portaron mal en su clase. La maestra (M1) le dice al maestro de música (MM) que no sabe lo que le está pasando a Leo, pero que el día anterior se portó mal. Luego M1 le dice a MM que la próxima que se porten mal se los mande a ella. Salen de la sala de música y se dirigen a su aula.

El fragmento anterior muestra una típica situación escolar: el cambio de maestros a cargo del curso. En él vemos cómo los docentes intercambian información sobre los alumnos (cómo fue su comportamiento) de forma tal que todos los que están presentes en la escena tienen acceso a ella.

Es muy frecuente en las observaciones realizadas que los docentes compartan los modos de producción en el aula de algunos niños como ejemplo para los demás. En algunos casos, los alumnos se niegan a la difusión de esta información, probablemente por vergüenza. En esos momentos se evidencia cierta tensión entre el propósito del docente de que dicho ejemplo favorezca procesos de comprensión en los demás compañeros y el pedido de los niños de que no se exponga lo que han elaborado.

Además de la circulación de información escolar de los docentes hacia los niños dentro del aula en relación con las notas, la conducta, el desempeño, es usual que entre docentes se produzcan comentarios sobre los saberes y aprendizajes de los niños en presencia de todo el grupo, como vemos en el siguiente fragmento:

Observación realizada el 31/10/08 en 1º grado.

Entra un maestro al aula, charla con la maestra, los nenes siguen sentados, algunos hablando, otros escribiendo. El maestro dice en voz alta: "¿Oscar también escribe?"

El nene no responde.

La maestra dice: "Estamos intentando…estamos en el proceso de mejorar la escritura…Pasa que si él tuviese una máquina que leyera, que él pudiera apretar un botón y le leyera…"

El maestro se va.

Publicidad de aspectos escolares y personales entre pares.

Dentro de esta categoría incluimos los comentarios de los alumnos en los que se publicitan acciones, comportamientos y aspectos personales de otros compañeros. Con frecuencia se repiten comentarios referidos a la conducta de los compañeros: el 'portarse mal', el copiarse de otros, el no prestar atención. Veamos un ejemplo:

Observación realizada el 5/11/2010 en 6º grado.

La docente de inglés ingresa al aula, saluda y empieza a tomar lista. Pregunta por un niño y otro responde: "No vino". Otro nene acota: "No vino porque ayer el director le mandó una nota para que hoy venga con el papá, si no, no podía entrar"

La maestra continúa preguntando por otro niño. Una de las nenas responde: "Está enfermo"

Luego acota: "Qué poquitos que son hoy". Una de las nenas responde: "Sí, faltaron muchos". Uno de los nenes sentado atrás dice: "Se ratearon Alan y Carlos. Yo los vi cuando se fueron, seño".

Los niños comentan al docente la ausencia de un alumno por un tema de salud, así como denuncian públicamente a otros por acciones que estarían transgrediendo las normas de conducta dentro de la clase o la escuela: el copiarse, el tener que venir con el padre frente a una sanción, el "ratearse"[4].

Las observaciones muestran cómo la información sobre el rendimiento, las ausencias, la conducta de los alumnos es conocida por todos: niños y docentes de un mismo grupo y docentes de otros grados también. Pareciera estar naturalizado este modo de circulación de las informaciones sobre los otros, particularmente sobre los alumnos. Hemos llamado a estos aspectos "escolares", dado que se vinculan directamente con el proceso de aprendizaje de los niños y con lo que la escuela pondera en relación con ello: la presencia, la buena conducta, las buenas notas.

Publicidad de informaciones privadas de los niños por parte de los docentes

Además de la publicidad de aspectos escolares desde los docentes hacia los niños y de los niños entre sí, también son frecuentes los comentarios de los docentes sobre aspectos personales de los alumnos: situaciones o vínculos familiares, estados de salud o emocionales de los niños. Por ejemplo:

Observación realizada el 17/10/08 Ingreso a la escuela.

La directora mira a un lado del pasillo y ve una nena de aproximadamente 6 años abrazada a una mujer vestida con un delantal blanco y un gorro de cocinera. La directora dice: "¿Qué pasó? ¿Otra vez llorando?".

La nena gira la cabeza y se ríe. La directora comenta: "Ah! me asusté, pensé que estabas llorando"

La señora a quien abrazaba la nena dice: "No, está mimosa, esta es una mimosa"

Abraza fuerte a la nena y agrega: "Vamos, andá al aula, después nos vemos"

La directora mira al observador y le dice: "Y ¿viste? todo lo que no tiene con la madre..."

Con frecuencia, las autoridades escolares hacen comentarios sobre la situación escolar, familiar o de salud de los alumnos a los observadores del equipo:

Observación realizada el 22/10/08 en 5°.

"La maestra se acerca a las observadoras y les comenta que es muy difícil el trabajo con su grupo de clase. Les dice que no vienen los papás, que algunos no hacen nada. Les dice que Sofía –una alumna- está medicada con tratamiento psicológico. Cuenta que ella trabaja en otra escuela en 6to grado y el trabajo es más fácil que con ellos: "Acá el que no corre vuela. Yo los conozco porque los tuve 3 veces, no tienen secretos conmigo. Hay muchos repitentes, uno que tiene hidrocefalia y lo usa como excusa, otro es el rey de los vagos y otros que ya saben que van a repetir. Si la casa no ayuda, es muy difícil"

Si bien bajo esta categoría se subsume la publicidad de aspectos personales de diferente profundidad, lo que resulta relevante es la circulación de información que trasciende lo pedagógico: diagnósticos médicos y condiciones familiares de los niños. La escuela pareciera constituir una gran vidriera en la que todo lo que a los niños atañe se expone: "no tienen secretos conmigo", afirma la última docente.

Además de las situaciones de conducta mencionadas, es muy común que se hagan públicos aspectos de la salud de los niños. Todos saben quién fue al baño porque se sentía mal, a quién le sangró la nariz, quién se golpeó en el recreo, quién estaba triste y se puso a llorar.

El docente como altoparlante

Bajo esta categoría incluimos un modo de intervención muy frecuente en nuestras observaciones: un niño se acerca a decirle algo en voz baja al maestro, con la intención de que no escuchen los otros. Éste, único destinatario hasta ese momento del mensaje del niño, repite lo dicho o responde a su comentario en voz alta, de forma que sea audible para todo el curso. El contenido de lo publicitado puede ser información tanto sobre algún aspecto escolar del niño como de su vida privada.

En algunos casos, los niños preguntan al docente en voz baja aspectos relativos a la consigna de trabajo; pero luego la maestra comparte esta pregunta con el grupo (que podría ser una duda generalizada), buscando aclarar la consigna para todos. Esta modalidad podría pensarse como una estrategia didáctica. En otras ocasiones, sin embargo, el docente se expresa como altoparlante haciendo público un aspecto de la intimidad de los niños, como por ejemplo el no sentirse bien de salud o la necesidad de ir al baño:

Observación realizada el 8/10/09 2º grado.

Victoria se acerca a la maestra (D) y le dice algo en voz baja. D le pregunta en voz alta: "¿Ya te sentís un poco mejor?"

Victoria le responde algo que no es audible.

D le dice: "¿Querés ir al baño así te sentís un poco mejor? Andá tranquila"

Victoria sale del aula con un papel higiénico en la mano.

Tomás se acerca a D y le dice algo en voz baja.

D le responde en voz alta: "Si, andá al baño"

Estas situaciones evidencian que en la escuela parece muy dificultoso

sostener acciones al margen de la publicidad; incluso en aquellos casos en que los niños explícitamente evitan dar a conocer al resto de sus compañeros un comentario hecho solamente a la maestra, lo que a ese niño le sucede vuelve a quedar expuesto para el resto.

Acciones que resguardan la privacidad

También hemos podido registrar intervenciones de autoridades y docentes que respetan espacios de intimidad en los niños. En algunos casos, se resguarda el espacio de intimidad a partir de una conversación personal entre docente y niño; en otros, a diferencia de la modalidad de altavoz, los docentes responden en voz baja a la pregunta o comentario de los niños, que fue realizado hacia el docente en forma privada. Muchas veces los docentes respetan el silencio de los niños, sin forzarlos a hablar cuando se niegan a hacerlo:

Observación realizada en 06/10/2010 en 4º grado.

Los alumnos están realizando una actividad en grupo, en la que tienen que armar una figura con papeles. Tania le dice a la maestra: "Profe, ¡Julio no quiere hacer con nosotros!"

La maestra se acerca y pregunta en voz baja: "¿Qué pasa Julio? ¿Me querés contar algo?" Julio tiene la cabeza para abajo y los brazos alrededor de la cabeza, tapándose los oídos. Le

dice que no, con la cabeza. La maestra lo deja, le dice al grupo que sigan trabajando y lo respeten.

En el caso reseñado, vemos cómo el maestro abre la posibilidad de que el niño tenga un momento en soledad sin que sea forzado a dar explicaciones de su estado emocional y dando indicaciones precisas a los compañeros de que respeten ese momento.

También puede observarse en algunas aulas el resguardo de la información acerca de las notas de cada uno; se explicita que esta es una información privada que sólo comparte el que quiere hacerlo: "la información del boletín es de cada uno, el que no quiere no lo muestra", explica un maestro durante la entrega de boletines.

Creemos que estos ejemplos, además de ser situaciones donde se respeta el espacio personal de los alumnos, son situaciones donde se funda ese espacio. Desde nuestra perspectiva, la frontera de la intimidad no existe antes de las relaciones que las respetan, sino que éstas son sus productoras.

Conclusiones

En esta ponencia hemos realizado, en primer lugar, una revisión de los resultados encontrados en nuestras investigaciones sobre las ideas infantiles acerca del derecho a la intimidad en la escuela. Desde la perspectiva infantil, el respeto a los derechos se encuentra sujeto al cumplimiento de determinadas normativas escolares o su vulneración se justifica por la creencia en el carácter benefactor de la autoridad escolar. Dichos resultados nos llevaron a realizar la siguiente pregunta: ¿estas ideas resultan de una elaboración puramente cognoscitiva o se trata de una construcción restringida por la participación en la vida escolar? Para responder este interrogante realizamos una investigación que nos permitiera elaborar evidencias empíricas sobre esta cuestión. Las categorías que se construyeron a partir de las observaciones tipifican distintas modalidades del tratamiento de la intimidad en la escuela.

Nuestros datos permiten identificar cierta compatibilidad entre las prácticas institucionales y las ideas condicionadas sobre el derecho a la intimidad. No pretendemos encontrar una causalidad entre esas prácticas y las ideas, lo que por otra parte sería inconsistente con una concepción dialéctica de las relaciones entre construcción individual y contexto socio cultural. Sí parece aceptable plantear que las prácticas institucionales de las que participan los niños constituyen de hecho el contexto dentro del cuál se construyen las ideas. Como tales, dichas prácticas fijan los límites y también las posibilidades dentro de las cuáles se puede pensar el derecho a la intimidad.

A su vez, nuestros resultados parecen probar que las prácticas escolares tienen efectos en las elaboraciones de los niños, lo cual permite suponer que la participación en prácticas escolares respetuosas de los derechos infantiles podría promover otras consideraciones de los alumnos acerca de los mismos.

A su vez, nuestros resultados nos permiten considerar que las elaboraciones de los niños en relación con las prácticas escolares en las que están inmersos, posibilitando u obturando la construcción de ideas acerca del derecho a la intimidad. Ello permite suponer que la participación en prácticas escolares respetuosas de los derechos infantiles podría promover consideraciones de los alumnos más objetivadas acerca de los mismos, o más cercanas a su reconocimiento incondicionado.

[1]Subsidio otorgado por la Universidad de Buenos Aires, para indagar durante un año "Las Nociones Infantiles sobre Autoridad Escolar", periodo 1987-1994

2Por ejemplo, en los estudios clásicos las historias presentadas en las entrevistas buscaban el parecer infantil sobre una trasgresión general como podría ser el robo de manzanas; en cambio, en las investigaciones que estamos comentando, se preguntaba a los niños acerca de un tipo de autoridad, la escolar, con la que tenían una relación cotidiana de subordinación.

3Subsidio otorgado por la Universidad de Buenos Aires, para indagar durante un año "Las Nociones Infantiles sobre Autoridad Escolar", periodo 1987-1994

4Por ejemplo, en los estudios clásicos las historias presentadas en las entrevistas buscaban el parecer infantil sobre una trasgresión general como podría ser el robo de manzanas; en cambio, en las investigaciones que estamos comentando, se preguntaba a los niños acerca de un tipo de autoridad, la escolar, con la que tenían una relación cotidiana de subordinación.

Bibliografia

Asamblea General de las Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño. New York: Naciones Unidas, CRC, 1989.
CASTORINA, J. A. y LENZI, A. Algunas reflexiones sobre una sobre unainvestigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar. En CASTORINA, J. A. y LENZI, A. (Compls.) La formación de los conocimientos sociales en los niños. Barcelona: Gedisa, 2000.
___ & FAIGENBAUM, G. The epistemological Meaning of Constraints in the development of Domain Knowledge. Theory & Psychology, 12 (3), 315-334. Canadá, Calgary: Sage Publications, 2003.
___; KOHEN, R.; ZERBINO, M. Reflexiones sobre la "especificidad" de un subdominio del conocimientos social. En CASTORINA, J. A y LENZI, A. (Comp.) La Formación de los Conocimientos Sociales en los Niños. Barcelona: Gedisa,

135-154, 2000.
__; GIL ANTÓN, M. La construcción de la noción de autoridad escolar. Problemas epistemológicos derivados de una investigación en curso. Revista de Instituto de Investigaciones en Ciencia de la Educación, año III, No. 5. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA, n. 5, p. 63-73, 4, 1994
GLASER, B. y STRAUSS, A The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base). Aldine Publishing Company: Chicago, 1967.
HELMAN, M. y CASTORINA, J.A. La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. En Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Miño y Dávila; Facultad de Filosofía y Letras; UBA, Nº 23. p. 29-39, 2005.
___; ___ La institución escolar y las ideas del los niños sobre sus derechos". En. CASTORINA, J. A. (Ed.) Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo. Buenos Aires: Aiqué, 219-241, 2007.
___ , Los derechos en el contexto escolar: relaciones entre ideas infantiles y prácticas educativas. En. CASTORINA J. A. (Coord.) Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría. Buenos Aires: Miño y Dávila, 215-235, 2010.
HORN, A.; CASTORINA, J. A. Las ideas infantiles sobre la privacidad. Una construcción conceptual en contextos institucionales. En Castorina J. A. (Coord.) Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría. Buenos Aires
ZERVINO, M. C. Conceptualización infantil del sistema de castigos en la escuela primaria. En CASTORINA, J. A y LENZI, A. (Comp.) La Formación de los Conocimientos Sociales en los Niños. Barcelona: Gedisa, 79-106, 2000.

LA ESCRITURA ACADÉMICA Y SUS CONTRIBUCIONES AL DESEMPEÑO PROFESIONAL

Jofre, Cristian Martín - Bonelli, Amalia - Gonzalez, Santos Mariano - Pisani, Paula - Provenza, Patricia

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

El presente trabajo indaga sobre la escritura académica como género discursivo predominante en el ámbito universitario y explora sus posibles efectos en la adquisición o dominio de habilidades cognitivas que inciden en el futuro desempeño profesional de los estudiantes. Se realiza un recorrido sobre la conceptualización de la escritura, atravesando las dificultades más comunes en la producción de textos académicos junto a sus posibles soluciones. Por último se realiza un breve señalamiento de las habilidades cognitivas implicadas en el proceso de escritura y una reflexión sobre los efectos que las mismas pueden llegar a tener en relación al futuro ejercicio de la práctica profesional.

Palabras Clave
Escritura Desempeño Habilidades

Abstract

ACADEMIC WRITING AND THEIR CONTRIBUTIONS TO THE PROFESSIONAL PERFORMANCE

The following work investigates the academic writing as the main discourse genre at University and it also explores its potential effects on the acquisition of cognitive abilities and skills, which affect the future professional performance of the students.

Otherwise, we went through the conceptualization of writing. We have taken into consideration the most common difficulties in the production of academic texts. Even so, we have focused our interest on possible solutions to these problems.

Finally, we have made a brief signaling of the cognitive abilities implicated in the writing process and their possible effects on the future performance of the professional practice.

Key Words
Writing Performance Abilities

Introducción

La escritura es una de las actividades culturales que más transformaciones ha generado en la historia de la humanidad. Tanto su surgimiento como su evolución, estuvo posibilitada por el desarrollo de habilidades cognitivas específicas.

En este sentido la escritura académica no escapa a esta lógica y supone el manejo de herramientas específicas para su dominio.

Según Paula Carlino (2003a):

"…En el caso de la escritura, la representación más extendida la concibe como un canal para exteriorizar lo que se piensa y transmitir conocimiento (…) Esta idea contrasta con su potencialidad epistémica, señalada por múltiples investigadores (...) para éstos, la escritura no es solo un medio de registro o comunicación, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber." (p. 144)

Esto no se limita simplemente a la utilización instrumental de la escritura sino que además, genera habilidades cognitivas específicas tales como la organización del pensamiento y la materialización del proceso creativo.

Podemos afirmar que el discurso académico forma parte de la función social del conocimiento y es una herramienta específica e imprescindible para la innovación científica y los nuevos desarrollos en investigación.

En el presente trabajo se realizará un recorrido de los efectos de la escritura académica, en especial, sobre las habilidades que aportaría a los estudiantes en relación a su futuro desempeño profesional.

Desarrollo

Es posible representar la escritura como una manifestación de la actividad lingüística humana que comparte rasgos con la comunicación verbal.

Cassany (1999) señala que la escritura como actividad está dirigida a la consecución de objetivos, lo que pone de manifiesto su intencionalidad. En algunas circunstancias, las intenciones comunicativas llegan a ser más importantes que las palabras mismas, transformando incluso, su sentido. No solo sería necesario el

dominio de la escritura en tanto sistema de signos, sino que escribir implicaría aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto.

Otras de las características es la contextualización que el escritor realiza en cada producción. La escritura tiene lugar en un entorno temporal y espacial, con interlocutores concretos, que comparten un código común. Por esta razón, el lenguaje oral tiende a economizar recursos dejando de lado lo que el contexto expresa. Esta particularidad, hace que la escritura posea una tendencia contraria, siendo necesario explicitar lo que el contexto inmediato estaría complementando.

A su vez el lenguaje parte de un discurso organizado. En otras palabras, alude a unidades identificables y estructuradas de diferentes niveles (párrafos, oraciones, sintagmas, palabras) y a reglas y criterios de organización de las mismas (introducción-desarrollo-conclusión, tesis-argumento, causa-consecuencia, coordinación sujeto-verbo). La escritura utiliza las estructuras y las reglas con especificidad respecto a la oralidad, debido en parte a las características pragmáticas del canal escrito.

Los textos generados por una comunidad se reparten entre distintos contextos sociales o esferas comunicativas; cada una de estas esferas dispone de su propia tradición discursiva – género - que contiene convenciones aceptadas por la comunidad de hablantes, más o menos explícitas y conscientes, que afectan al contenido (temas, estructuras) y a la forma (registro, tono, fraseología) de los discursos.

"Aprender a escribir" significa aprender a dominar cada uno de los géneros verbales para conseguir los objetivos deseados; no solo se trata de apropiarse de una narración o una descripción, sino aprender a desarrollar un proceso de continuidad temporal, considerando el elemento cultural que afecta al significado que adquieren las palabras cuando se usan en diferentes contextos.

Los géneros discursivos tienen una dimensión enunciativa que está encadenada al ámbito al cual se pretende dirigir el texto, y en el cual queda representada una forma particular de enunciador, referente y enunciatario. En el caso de los géneros académicos, las formas predominantes de dicha dimensión enunciativa son las secuencias expositivo-explicativa y la argumentativa. Ambas dimensiones se caracterizan por "desarrollar una exposición razonada de un tema o de la solución a un problema, o bien por fundamentar una opinión" (Arnoux, 2002).

Las secuencias expositiva-explicativas están dirigidas a la exhibición de un saber previamente construido, legitimado y socialmente aceptado. Se caracterizan por buscar un efecto de objetividad a través del distanciamiento del sujeto enunciador borrando las marcas valorativas, afectivas o apreciativas. En cambio en las secuencias argumentativas el sujeto se hace presente y confronta su opinión con la de otros, y a través del recurso dialéctico construye nuevos conceptos buscando persuadir al destinatario.

Podemos afirmar entonces, que el discurso académico es un género que se caracteriza por el uso de tecnolectos -el lenguaje específico de cada disciplina– por una metodología de investigación y un sistema formal de escritura compartido por la comunidad científica a la que está dirigido, materializado por secuencias expositivo-explicativas o argumentativas según sea la razón de su existencia.

El problema de la escritura académica

En el mundo occidental existen dos formas de abordaje de la enseñanza de la escritura académica. Otto Kruse (2003) explica que a diferencia de las universidades americanas, las europeas no ofrecen cursos de composición gramatical y sólo en casos reducidos les otorgan ayuda con talleres de escritura o clases de entrenamiento para escribir. En Europa se enseña la escritura académica de forma superficial: No es del interés propiamente dicho de una materia asignar recursos para enseñar a escribir. Parten del supuesto que esta tarea le corresponde a la escuela primaria y secundaria.

Carlino (2003a) por su parte agrega a las universidades australianas dentro del grupo de las norteamericanas. Éstas tienen en cuenta dentro del currículo universitario la instrucción formal para producir escritos académicos. Existe un movimiento llamado WAC (Writting across the curriculum), organizado a fines de los '70 con el objetivo de ampliar las oportunidades de escribir de los alumnos. Su enfoque emerge principalmente de la reflexión en torno a un conjunto de experiencias pedagógicas aun cuando sus principios también se han ido fundamentando en resultados de investigaciones de la nueva retorica y de la psicología cognitiva.

En este sentido, nuestro país tiene una dinámica similar a la europea. En la Universidad de Buenos Aires existe el taller de escritura de Semiología en el Ciclo Básico Común, y una demanda de producción de escritos académicos por parte de las cátedras de las diferentes facultades, pero no encontramos cursos o talleres destinados a la enseñanza de la escritura académica propiamente dicha. La exigencia para producir escritos académicos en la universidad no es acorde a la formación escolar previa; hay un espacio vacío que el alumno debe completar sin las herramientas ni recursos suficientes.

La alfabetización superior afirma que la lecto-escritura no es solo un canal para expresar y transmitir conocimiento, sino que ésta alberga un potencial epistémico: no resulta solo un medio de registro o comunicación, sino que puede devenir en un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber. En palabras de Paula Carlino (2003b):

"…La transformación del conocimiento de partida ocurre solo cuando el que escribe tiene en cuenta las necesidades informativas de su potencial lector, y desarrolla un proceso dialectico entre el conocimiento previo y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado. Se advierte que es necesario introducir en el proceso de escritura el punto de vista del destinatario". (p. 411)

Los problemas detectados en la escritura académica universitaria pueden agruparse en cuatro grandes ejes: la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector, el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, la propensión a revisar los textos solo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco profundos, y por último la dilación o postergación del momento de empezar a escribir. (Carlino, 2004).

El primer eje remite a las diferencias entre la escritura denominada "Prosa basada en el lector", la cual es producida por escritores experimentados (periodistas, editores y académicos), y la llamada "Prosa basada en el autor", realizada por alumnos universitarios.

Los primeros imaginan un lector (leyendo su producto), cuya existencia y expectativas influyen en su proceso de revisión. La anticipación del juicio de un lector produce un sentimiento de disonancia cuando el escritor reconoce incongruencias entre intención y ejecución, y le exige hacer revisiones en todos los niveles. Existe un propósito implícito para comunicar "algo" al lector, lo cual lo conduce a crear y utilizar un lenguaje y un contexto compartidos por ambos.

En cambio la prosa basada en el autor tiene como característica que las ideas se presentan de la forma en que fueron descubiertas, sin tener en cuenta la presencia de un posible lector y su contexto.

El segundo eje es el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, y también se relaciona con no tener en cuenta la perspectiva del lector en el momento de escribir. Podemos plantear una oposición entre "Decir el conocimiento" y "Transformar el conocimiento" en el modo de redactar un texto. En el primero, quien escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel; en cambio quien transforma el conocimiento anticipa las características de su destinatario, analiza qué quiere lograr con su texto, y pone en interacción dos problemas: el retorico referido a la comunicación efectiva con el lector, y el semántico, relativo al contenido que quiere expresar. Gran parte de los estudiantes universitarios escriben centrados en sus puntos de vista sin adoptar la perspectiva del destinatario, lo cual los llevaría a cuestionar, desarrollar y dar consistencia al propio pensamiento. Por lo tanto, los estudiantes no ponen en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe con lo que precisaría el lector: estarían desaprovechando la oportunidad de transformar el conocimiento de partida y el potencial epistémico de la escritura.

"Solamente quien puede escribir desde la perspectiva de transformar el conocimiento logra modificar el saber inicial, porque pone bajo un proceso dialéctico el conocimiento y la exigencia retorica para producir un texto apropiado. La naturaleza dialéctica de la composición escrita reside en el conflicto que enfrenta el escritor entre las limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz." (Scardamalia y Bereiter, 1985 citado en Carlino, 2004, p. 323)

El tercer eje es la propensión a revisar los textos solo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco profundos. Los estudiantes no suelen repensar sus ideas durante el proceso de revisión de los textos como un modo de desarrollar el conocimiento.

"La unidad de análisis que perciben los estudiantes al revisar su escritura son las palabras o las frases, pero no el texto en su conjunto. Enfocan sus escritos linealmente, como una serie de partes. Para ellos, escribir es traducir el pensamiento en lenguaje, el habla en prosa escrita. En este intento de traducción, basada en un texto original que no necesita ser descubierto o trabajado, sino simplemente comunicado." (Sommers, 1982 citado en Carlino, 2004, p. 323)

El último eje es la dilación o postergación del momento de empezar a escribir. Cuando enfrentan la tarea de producir un texto de envergadura, (una monografía, una síntesis crítica de varios textos leídos) muchos estudiantes universitarios recopilan bibliografía y leen hasta último momento, sin empezar a poner por escrito los pensamientos propios emergentes, los esbozos de ideas, las perspectivas posibles desde las cuales producir su texto de manera crítica. Luego, a falta de un enfoque propio, escriben ciñéndose al punto de vista de las fuentes consultadas. Finalmente, se topan con la fecha de entrega cuando ya no hay tiempo de repensar lo escrito para independizarse (relativamente) de lo leído. Las características de los textos así producidos remiten a la prosa basada en el autor detallada en el segundo eje.

Efectos de la escritura académica

La escritura no solo se limita a los elementos que pueden discriminarse a partir del campo lingüístico y las problemáticas que hallan los estudiantes en este proceso. Sino que implica una serie de procesos subyacentes interrelacionados, que permiten al escritor realizar una tarea sumamente compleja como lo es la producción escrita.

Existen varios modelos que integran las diferentes actividades del pensamiento que se ponen en juego desde el momento en que una circunstancia social exige producir un texto, hasta que el mismo se finaliza (Cassany, 1999).

No se pretende realizar una observación exhaustiva de los mismos, sino mencionar aquellos más relevantes que inciden de manera determinante en el proceso de escritura.

Mencionaremos el modelo de la composición escrita expresado por Hayes (1996) donde el individuo integra dinámicamente cuatro categorías de elementos fundamentales: la motivación o emociones, los procesos cognitivos, la memoria a largo plazo y un cuarto elemento que sirve de mediador entre los tres, que es la memoria de trabajo.

El elemento motivacional y emocional se incluye debido a que varias investigaciones demuestran la influencia que tienen los valores o creencias sobre el acto de composición. Hayes cita varios estudios que muestran como los valores positivos (como la confianza en el aprendizaje o las emociones positivas) están relacionados con la conducta experta.

El elemento referido a los procesos cognitivos alude a la interpretación textual (elaborar representaciones internas en función de lecturas, comprensión oral o examen de gráficos), a la reflexión (análisis, descomposición, transformación, reelaboración de representaciones para crear nuevas versiones), y a la textualización, siendo en esencia la generación de productos escritos o gráficos a partir de representaciones elaboradas por la reflexión.

La memoria a largo plazo es el espacio donde se ubica el esquema de tareas a realizar, los conocimientos del tema, de los destinatarios, los conocimientos lingüísticos y de géneros. Hayes destaca en este sentido, que la habilidad escritora experta parece estar relacionada con experiencia extensa y variada en escritura.

Por último, la memoria a corto plazo es el lugar de confluencia de los tres elementos anteriormente mencionados, que actúa como espacio donde se vierten datos y se los procesa cognitivamente (como razonamiento, verificación, revisión) y/o como control (gestión de tareas no automatizadas) (Hayes, 1996).

Estos elementos son los que posibilitan la producción escrita, pero contextualizándolos a otro ámbito podríamos preguntarnos ¿Que incidencia tienen estos procesos en el futuro desempeño profesional?

Conclusión

Luego de un breve recorrido por los ejes centrales de la escritura académica, podemos afirmar la importancia que tiene en nuestra formación la preparación y capacitación en esta área de suma importancia para el futuro desarrollo profesional: ya sea que se trate de un investigador o un psicólogo clínico experimentado, es inevitable enfrentarse a la situación de tener que elaborar un escrito académico o un diagnóstico.

Existen algunas propuestas eficientes para mejorar las habilidades en la escritura académica, como por ejemplo la desarrollada en Estados Unidos a través de la creación y la implementación de WriteSim TCExam (Shah, 2010); se trata de un ambiente de simulación de texto de código abierto para entrenar investigadores novatos en la escritura académica. Este software se basa en la premisa de que la forma de presentación y la calidad de un escrito son igual de determinantes que los resultados obtenidos a través de una investigación a la hora de presentar un proyecto. Las formas tradicionales de instrucción, cuando se las ofrece, tienen un carácter reduccionista y se relacionan con técnicas conductistas y mecánicas, y generalmente dejan de lado el desarrollo de técnicas retóricas básicas. Este sistema incorpora una visión más práctica y dinámica, pretendiendo una familiarización con las formas de la escritura. En el uso de esta herramienta se encontraron resultados positivos, si bien no es posible generalizarla como método sistemático de enseñanza, ya que fue desarrollado con una metodología exploratoria no experimental.

Otra propuesta novedosa es la implementación de revisiones colaborativas en dos ambientes de aprendizaje: Online y cara a cara. Las ventajas de los encuentros online se relacionan a la posibilidad de optimizar los tiempos de encuentro y hemos encontrado la utilización de Foros, Wikis y plataformas educativas como Moodle para implementar las revisiones colaborativas. Estas plataformas tienen una amplia difusión en la comunidad educativa universitaria y un diseño intuitivo que facilita su utilización; y los espacios asignados a los foros promueven la comunicación y la construcción de conocimiento entre los participantes.

Existe en torno a la escritura académica una discusión abierta sobre el significado y la importancia de la construcción de una voz académica, que varía según el enfoque adoptado. La perspectiva adoptada por este trabajo es aquella que considera a la cultura y la sociedad como instrumentos mediadores; desde ese lugar, los textos son considerados “artefactos en actividad” que se vuelven significantes en el discurso de una comunidad. Esto sucede cuando los autores construyen su voz académica a través de una forma artesanal muy demandante y cuando los lectores reconstruyen e interpretan la voz del autor desde las elecciones discursivas proporcionadas por el texto.

Varios autores convergen en un mismo punto: la escritura académica es un género de escritura específico y como tal debería enseñarse dentro de la currícula, especialmente si se requiere realizar escritos académicos para avanzar dentro de una carrera universitaria o para las tesinas que suelen ser un requerimiento a la hora de obtener un título universitario.

Pero no solo la demanda de producción escrita será puesta en juego por el dominio de la misma, sino que ante circunstancias de mayor complejidad se recurrirá a las habilidades subyacentes a la escritura: la eficacia de ésta queda manifiesta en la posibilidad de razonar, y poner sobre tela de juicio cualquier conocimiento empírico o teórico, siendo posible además extrapolar la exploración de ideas y posibilidades más allá de lo escrito, a nivel del pensamiento abstracto. Como estudiantes de psicología nos cabe una pregunta aún sin respuesta manifiesta: ¿Cuántas más posibilidades de aprendizaje y de innovación tendrían aquellos alumnos formados en la escritura académica -desde una verdadera perspectiva pedagógica- que contemple no solo el aspecto lingüístico, sino además el potencial epistémico de la escritura?

Bibliografia

Arnoux E., M. D. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires: Eudeba.

Carlino, P. (2003a). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. Revista de Educación, Num. 336 , 143-168.

Carlino, P. (2003b). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere - Investigación Año 6, Nº 20, 409-420.

Carlino, P. (2003) Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Conferencia presentada en el 6to Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, XII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 29 Feria del Libro, Buenos Aires, Argentina. Disponible en:
http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. Educere - Artículos Arbitrados, 321-327.

Carlino, P. (2005, noviembre). La escritura en la investigación. Conferencia presentada en el Seminario Permanente de Investigación de la maestría en educación de la Universidad de San Andrés, Buenos Aries, Argentina

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Buenos Aires: Paidós.

Hayes, R. J. (1996). A new framework for understading cognition and affect in writing. En M. Levy, & S. Ransdell, The Science of Writing (págs. 1-27). New Jersey: Lawrence Erbaum Associates Publishers.

Hernandez Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? Universidad Autónoma del Estado de México, México.
Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31113164002

Jatin Shah, D. R. (2010). SWoftrwiatreeSim TCExam - An open source text simulation environment for training novice researchers in scientific writing. BMC Medical Education, 1-14.

Kruse, O. (2003). Getting started: Académica writing in the first year of a university education. Teaching Academic Writing in European Higher Education, 19-28.

Montserrat Castelló, A. I. F. (2011). Tutoring the end-of-studies dissertation: helping psychology students find their academic voice when revising academic texts. High Educ, 97–115.

Padilla, C. (2009). Argumentación académica: La escritura académica en el marco de una asignatura universitaria, Conicet-Insil, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Disponible en: http://www.lenguas.unc.edu.ar/aledar/hosted/xicongreso/simposio_y_coloquio/unesco/padilla.pdf

PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS DE ESCUELAS DE ENSEÑANZA MEDIA SOBRE EL PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD

Lago Martínez, Silvia - Mauro, Mirta

Universidad De Buenos Aires

Resumen

En 2010 y a partir del Decreto Nº 459 se crea el Programa Conectar Igualdad (PCI), se trata de una política de estado implementada por diferentes áreas del gobierno nacional siendo su objetivo la inclusión digital de los jóvenes que cursan la enseñanza escolar media, a través de la distribución de netbooks a cada alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial y de institutos de formación docente. Este trabajo presenta las percepciones que sobre las tecnologías digitales construyen los jóvenes destinatarios, estudiantes de escuelas medias y técnicas públicas de la ciudad de Buenos Aires. Se realiza una exploración en el ámbito escolar, se interroga sobre las prácticas educativas mediante el uso de las TICs, poniendo el acento en cómo es percibido el concepto de inclusión digital, Se brinda información sobre usos, experiencias y apropiaciones que los estudiantes realizan con la tecnología disponible en el espacio áulico y fuera del mismo y la percepción de los jóvenes sobre los aportes del programa, el impacto en sus familias y la construcción de imaginarios acerca del futuro de la escuela en el mundo digital.

Palabras Clave
inclusión exclusión netbook percepciones

Abstract

HIGH SCHOOL STUDENTS PERCEPTION ABOUT THE PROGRAM "CONECTAR IGUALDAD"

In 2010, due to the Decret N°459, program "Conectar Igualdad" (PCI) is created, the program was designed as state policy implemented by different deparments of the national government. Its aim is the digital inclusion of the high school students, by means of giving a netbook to each student and each teacher of high school public education, special education and institutes for teachers training. The present document was written to describe the perception about the digital technologies the receptors of the notebooks have, that is, the high school and technical school students in buenos aires city. In order to achieve this research, a field job at school was performed, people was questioned about education practices using TICs stressing how is perceived the concept of digital inclusion. Information is given about the utilization, experiences and developments performed by the students with the available technology, either inside and outside the class environment. It is also studied the young people perception about the program contribution, the family impact and how they imagine the future of the education system in the digital world.

Key Words
inclusion exclusion netbook perceptions

En la década del '90 brecha digital se constituyó en un concepto que daba cuenta de las desigualdades tecnológicas entre los países, las regiones, las ciudades y las comunidades (Lago Martínez: 2005).

En muchos países se desarrollaron estrategias para la inserción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a través de iniciativas públicas, o proyectos apoyados por organismos multilaterales y organizaciones no gubernamentales nacionales y/o internacionales. El objetivo primordial era potenciar a los sectores populares brindando información, capacitación y promoviendo el desarrollo de habilidades y destrezas en el uso de las TIC.

En el nuevo milenio el concepto de brecha digital tal como se entendiera en la década anterior fue parcialmente sustituido por la noción multidimensional de inclusión digital y con ello el abordaje de otras dimensiones como las educativas, culturales, sociales y de capital tecnológico. El origen del concepto se encuentra en el desarrollo de la primera fase de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información en el año 2003. Aquí la inclusión digital se define como "conjunto de políticas públicas relacionadas con la construcción, administración, expansión, ofrecimiento de contenidos y desarrollo de capacidades locales en las redes digitales públicas, en cada país y en la región". Abarca el adiestramiento y el incentivo para desarrollar herramientas nuevas como por ejemplo software de fuente abierta (Robinson, 2005: 127,128). Estos nuevos indicadores deberían aplicarse en políticas de integración de las TICs en la educación, tanto en el currículum académico como en la educación no formal, entre otras estrategias.

Luego de transitar diversas experiencias en materia de políticas públicas para la disminución de la brecha digital, a fines de la década de 2000 los gobiernos volvieron su mirada a la educación pública, sumamente retrasada en materia de acciones y estrategias para la inclusión digital.

Los gobiernos se vieron enfrentados a una serie de necesidades perentorias relativas a la inclusión de alumnos y docentes: el acceso físico a computadoras y conectividad y la necesidad de capacitar a los docentes para la efectiva utilización de las TICs en las aulas.

Con ello y entre otras, adoptaron las estrategias "Uno a Uno" como políticas educativas en gran parte de sus países, aunque con distinto alcance y desarrollo. Este modelo o estrategia consiste en la provisión de dispositivos digitales por niño u adolescente, de modo que a

cada uno se le suministra una computadora portátil para facilitar su aprendizaje y el uso domiciliario.

Los antecedentes sobre el llamado Modelo Uno a Uno alcanzan al denominado One Laptop per Child (OLPC) basado en el proyecto del Massachussets Institute of Technology, y presentado por Nicolás Negroponte en 2005. Luego varios especialistas se dedicaron a recopilar las experiencias en diversos países, Severin y Capota (2011:3) señalan que la ideas fuerza que han inspirado el desarrollo de las iniciativas Uno a Uno en América Latina y el Caribe son de tres tipos de acuerdo al tipo de implementación y el impacto deseado:

-Económico, brindando oportunidades de preparación tecnológica a los estudiantes para ingresar en un mercado laboral.

-Social, la posesión de las computadoras portátiles es una forma de ayudar a cerrar las brechas sociales y digitales, con el potencial de proveer el acceso a familias que de otro modo no tendrían opciones para ello.

-Educacional, el equipamiento facilita nuevas prácticas educativas centradas en el estudiante para apoyar el desarrollo de nuevas destrezas y capacidades.

Es posible identificar, dentro de la tipología construida, al modelo de inclusión digital implementado en Argentina como mixto con objetivos sociales y educacionales, su denominación es Programa Conectar Igualdad (PCI).

En 2010 y a partir del Decreto Nº 459 se crea el Programa Conectar Igualdad (PCI), se trata de una política de estado implementada por diferentes áreas del gobierno nacional siendo su objetivo la inclusión digital mediante la distribución de netbooks a cada alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial y de institutos de formación docente.

El antecedente directo de Conectar Igualdad fue el Programa Inclusión Digital Educativa, del Ministerio de Educación, que durante 2010 entregó netbooks en las escuelas técnicas de gestión estatal. A partir de 2011 este Programa se unificó a Conectar Igualdad, completándose las entregas al resto de las escuelas en forma paulatina durante 2011 y el 2012. La netbook se otorga a cada alumno individualmente mediante la figura de un "comodato" firmado por los padres, a partir de ese momento los equipos son responsabilidad de los jóvenes y se les otorga en propiedad al concluir el ciclo educativo.

La investigación

Objetivos

Dado la implementación del PCI a las escuelas públicas de enseñanza media de la ciudad de Buenos Aires, algunos de los objetivos perseguidos son: describir usos previos de herramientas informáticas y usos actuales de la netbook; las dificultades de implementación del Programa; opiniones sobre la capacitación y el entrenamiento que se brinda a docentes y alumnos; las experiencias en el aula y en otros ámbitos de la escuela; y la percepción sobre el futuro del Programa y su propio futuro en el mundo digital.

Metodología

Investigación de estrategia cuantitativa-descriptiva, implementando la técnica de encuesta para el relevamiento de la información, dirigida a estudiantes de escuelas públicas de enseñanza media de la ciudad autónoma de Buenos Aires.

El marco muestral se constituyó con el total de escuelas públicas medias y técnicas de la ciudad, que fueron beneficiarias del programa en los años 2010 y 2011, número que alcanza a 96 establecimientos educativos. El tipo de muestreo fue no probabilístico de tipo coincidental; las escuelas se seleccionaron al azar y se aplicaron cuestionarios estructurados a ciento cincuenta adolescentes de 15 a 19 años, de ambos sexos, asistentes a escuelas que denominamos en este trabajo como técnicas (industriales) y no técnicas, de diversos niveles socioeconómicos. El relevamiento se llevó a cabo en los meses de mayo y junio del corriente año (2012), por lo cual estos resultados son preliminares.

Resultados

Sobre la entrega de las notebooks

Los alumnos asistentes a las escuelas públicas, tanto técnicas como no técnicas, se informaron sobre la entrega de las netbooks por parte del gobierno, antes de que la misma se efectivizara, por comentarios de los profesores (57.3%), por los medios de comunicación (46%), por los directivos de la escuela (43.3%).

Cuando se difundió la entrega de las computadoras individuales, la primera percepción que tuvieron fue de desconfianza de que llegaran, así lo manifiesta seis de cada diez de los estudiantes entrevistados.

La recepción de la net generó entusiasmo/alegría/ilusión para el 75.3% de los jóvenes estudiantes. Este sentimiento de entusiasmo fue levemente mayor entre los asistentes a escuelas no técnicas (77.5%) con relación a los estudiantes de escuelas técnicas (66.7%), ya que al 23.3% de estos últimos le generó dudas/interrogantes. Si bien es irrelevante la falta de entusiasmo, no obstante es llamativo que haya alumnos que presentaron este sentimiento -10% de asistentes a escuelas técnicas y 13.3% de escuelas no técnicas-

Usos previos de computadoras

Antes de la entrega de las netbooks, el 76.7% de los alumnos manifestó poseer una computadora en su casa, solo el 23.3% no poseía equipo. El tipo de escuela está más fuertemente relacionada con la posesión previa de esta herramienta, ya que nueve de cada diez alumnos que asiste a escuelas técnicas manifestó poseer computadora en la casa, versus el 73.3% de los asistentes a escuelas no técnicas. El nivel económico social también tiene algún tipo de incidencia ya que más de nueve de cada diez alumnos (93%) de nivel medio o superior poseían un equipo, descendiendo a dos tercios entre los estudiantes de nivel medio bajo.

Entre los poseedores de computadoras se consultó sobre la cantidad de PC que había en la casa antes de la recepción de la net y la mayoría (65.2%) poseía una para el uso de todos los miembros de la familia. Teniendo en cuenta que el promedio de cantidad de miembros en el hogar para nuestra muestra es de 3.7 la información resulta de interés.

Usos actuales de la netbook

El 66% de los estudiantes entrevistados utilizan la netbook tanto en la escuela como en la casa, el 24% en todas partes y el 10% sólo en la escuela. Es importante destacar que casi tres de cada diez alumnos (26.7%) que cursan en escuelas técnicas dicen utilizar su computadora personal sólo en la escuela.

Si bien la entrega de las netbooks a los estudiantes de escuelas públicas fue, entre otras cosas, para incorporar las TICs al proceso de aprendizaje, es significativo observar que sólo tres de cada diez alumnos llevan la netbook a la escuela todos los días. El 43.3% expresa llevarla en forma esporádica, el 21.3% cuando lo pide algún profesor, el 5.3% excepcionalmente para alguna actividad específica. Los estudiantes de escuela técnica dicen llevarla todos los días -dos de cada diez- y en forma esporádica algo más de dos tercios (66.7%) que cursan en tales instituciones. Las razones principales para no llevar el equipo diariamente se refieren al bajo uso que se le da en el aula, el peso de la netbook para cargar en las mochilas y la inseguridad del equipo antes la probabilidad de robo del mismo.

Con qué frecuencia llevas la netbook a la escuela según tipo de escuela

¿Con qué frecuencia llevas la netbook a la escuela?	Tipo de escuela		Total %
	Secundaria %	Técnica %	
A veces, esporádicamente	37.5	66.7	43.3
Siempre/todos los días	32.5	20.0	30.0
Sólo cuando lo pide alguna/algúnn profesora/or	25.8	3.3	21.3
Excepcionalmente para alguna actividad específica	4.2	10.0	5.3
Total	120	30	150

Las materias más mencionadas en la que utiliza la netbook para el proceso de aprendizaje son las siguientes:

Materias más mencionadas	% de Menciones
Lengua y Castellano	32.7
Historia / Ciencias Sociales	28.7
Matemática	20.7
Inglés	19.3
Cívica	14.7
Geografía	14.0
Biología/Ciencias Naturales	11.3
Informática	8.0
Mecanografía	8.0
Todas	3.3
Total	150

En cuanto al tipo o tipos de programas informáticos que se utilizan en las distintas materias, lo más mencionado son los referidos a procesador de texto, word (tipeo), reemplazando las carpeta/para dictado (72.7%), para búsquedas en la web (Google) para un ejercicio/ investigación, etc. (42.7%), para realizar trabajos prácticos en equipo (41.3%). Se observan algunas diferencias según el tipo de escuela, mientras en las no técnicas el procesador de texto es lo más utilizado, en las escuelas técnicas los programas específicos asociados a los estudios técnicos (imagen/dibujo/etc.).

Las utilizaciones más habituales de la netbook para actividades fuera del espacio del aula, e incluso fuera del ámbito escolar, son por un lado, para fines personales y asociados al ocio: para conectarse con las redes sociales como facebook (82.7%), para bajar música/juegos (80%), editar fotos e imágenes (46%); y por otro lado asociados al estudio: para hacer la tarea (54,5%), intercambio con los compañeros (48.7%), intercambio con los docentes vía e-mail (32%), para estudiar (30%).

Cuando se solicitó que indicaran que es lo que más usan indicando un orden de prioridades, en primer, segundo y tercer lugar, se destaca en los dos primeros lugares la conexión con las redes sociales y la utilización de la netbook para juegos/música en la red. En tercer lugar se ubica la utilización de la herramienta informática para actividades escolares ya sea dentro del aula como en la casa.

Los estudiantes opinan que las clases donde se utiliza la netbook son más entretenidas (68%), que aprenden cosas que desconocían (63,3%). Si bien rescatan las ventajas citadas para el proceso de aprendizaje, por otro lado acuerdan con que las clases resultan más indisciplinadas cuando se utilizan los equipos (60%). Casi ocho de cada diez estudiantes utiliza la computadora para realizar actividades no asociadas a la escuela, tales como usos de las redes sociales y juegos.

Las dificultades más importantes para el uso de la netbook dentro del ámbito escolar es la falta de conexión a internet. Por lo cual las modalidades de conexión a internet en la escuela es muy heterogénea, no predomina una única forma. Lo hacen por wi fi con alguna red disponible (38.7%), porque la escuela tiene internet (36%), porque llevan módem (32%) o a través del teléfono celular (20.7%). El 16% de los alumnos dice no conectarse en la escuela.

El tipo de escuela marca algunas diferencias, en las escuelas técnicas cuentan con internet (propia de la escuela) para la conexión (63.3%) mientras que en las escuelas no técnicas este valor disminuye al 29.2%, pero en estas escuelas es mayor el porcentaje que menciona la conexión por módem que llevan los propios alumnos (35%).

Sobre cambios en los vínculos

Cuando se consultó si se produjeron cambios en la relación con los profesores de aquellas materias que utilizan la net habitualmente en el dictado de las clases, los alumnos en su mayoría reconoce que se produjeron cambios con la introducción de este recurso auxiliar para el aprendizaje. También opinan que les enseñan a usar herramientas de computación/internet (56.7%), que el clima de la clase es mejor/ más divertido (72.7%). Cuatro de cada diez acuerdan que hay mayor intercambio/conexión con los profesores. Las opiniones son heterogéneas con relación a la afirmación mejoró la calidad de la enseñanza, pues si bien el 32.7% adhiere a la misma, el 38.7 es indiferente y el 28.7% no acuerda con este concepto. Se podría inferir que probablemente, si bien perciben un cambio favorable con la inclusión de la netbook en el aula, no necesariamente ese cambio mejoró la calidad de la enseñanza.

Se evaluó la percepción que tienen los alumnos sobre las capacidades de los docentes para transmitir conocimiento a través del uso de la herramienta informática. Siete de cada diez estudiantes sienten que los alumnos pueden saber más que ellos (los profesores), pero también observan que los profesores se esfuerzan por capacitarse (57.3%), que ya sabían usar la computadora y ofrecen actividades (50%) y que saben utilizar los programas contenidos en la net (48%). Son bajas las adhesiones a aquellas afirmaciones que desvalorizan las capacidades docentes.

Con respecto a la relación entre los propios estudiantes, los entrevistados observan que la introducción de la netbook en la escuela potenció el trabajo en equipo (63.3%), se difunden más los temas, resúmenes, actividades (81.3%), cambió la dinámica en la escuela, están todos metidos en la computadora hasta en los recreos (57.3%).

Sobre el Programa Conectar Igualdad (PCI)

El PCI es percibido con una visión positiva: brindando igualdad de oportunidades porque todos pueden tener una net (83.3%), ayudando a conseguir mejores trabajos (67.3%), promoviendo la inclusión social de los niños /adolescentes (64.0%), ayudando a mejorar la educación pública (54.0%).

Pero también se percibe con cierta visión negativa, no cambió nada en la escuela (54%), no dan más ganas de estudiar (48.7%), tampoco incentiva a venir a la escuela (41.3%). El 63.3% de los estudiantes de escuelas técnicas adhieren a la afirmación el dinero invertido se debería destinar a otras cosas más importantes.

Al ser consultados sobre la percepción de los padres, para los alumnos, sus padres perciben que el Programa ayuda a disminuir las desigualdades entre los que pueden tener PC y los que no (74.7%), es bueno para el futuro laboral de los alumnos (66.7%), le sirve a toda la familia (54%), va a cambiar la forma de enseñar/aprender (50%).

La llegada de la net al hogar, implica compartir la misma con otros miembros de la familia, casi seis de cada diez estudiantes comparten el uso de la misma. Los que asisten a escuelas técnicas son los únicos que presentan un porcentual inverso, el 53.3% no comparte la net.

El 64,7% de los alumnos no poseen en la casa otra net del Programa Conectar o del programa de la ciudad para primaria, pero más del tercio de los entrevistado sí poseen (35,3%), teniendo mayor peso relativo entre las mujeres, el 50% dice poseer más una.

El promedio de posesión netbook en el hogar, proveniente de algunos de los programas (35.3% arriba mencionado) es de 1.53. El 63.6% posee una netbook de algunos de los programas, 25.5% dos y el 11% más de dos.

Finalmente con relación a las proyecciones sobre el PCI, las percepciones son por un lado optimistas: será bueno cuando los profesores se acostumbren/se capaciten para las clases (55.3%), va a mejorar, recién empieza (44.7); por otro lado pesimistas: no se sabe si va a continuar por los cambios en el ámbito político (44.7%), se va a envejecer el equipamiento, por la velocidad de los cambios tecnológicos (41.3%).

Conclusiones

Las posibilidades de acceso, las oportunidades y las capacidades de apropiación de los jóvenes que cursan la escuela media en la ciudad de Buenos Aires, no son muy disímiles según el sector social y el género, aunque se pueden advertir diferencias en el capital cultural. Sin embargo, es necesario advertir que Buenos Aires es la ciudad con los mejores indicadores sociales, económicos y tecnológicos de todo el país y los adolescentes que asisten a las escuelas públicas de la ciudad se enmarcan mayoritariamente en un amplio espectro de sectores medios bajos a medios típicos (1). Incluídos o excluídos no parece un dilema, las diferencias se encuentran en la posesión de una computadora para uso personal (parcialmente resuelto por el PCI) y la capacidad de sostener el costo de un servicio de provisión de Internet en el hogar.

En relación con la escuela, nos lleva a la siguiente pregunta, ¿se implementa una nueva forma de enseñar, se trata de nuevas herramientas o nuevos saberes?

Sin duda el breve tiempo de desarrollo que tiene el PCI en nuestras escuelas tiene mucha importancia, pero es insoslayable que hasta ahora sólo se han usado parcialmente herramientas auxiliares y que no se utilizan aún nuevos diseños y objetivos pedagógicos, que por otra parte se encuentran incorporados en la netbook.

El ambiente escolar sufre transformaciones, conlleva preocupaciones, dudas y cierta incomodidad por parte de los docentes, replantearse problemas de disciplina o verse forzados a capacitaciones que no siempre están dispuestos a realizar, producen resistencias. Los adolescentes lo perciben y califican a los docentes por su interés en aprender, capacitarse y enfrentarse a una etapa nueva, mientras que reconocen que las capacidades tecnológicas no son patrimonio sólo de los profesores más jóvenes y que la cuestión adquiere mayor complejidad.

En relación con los aportes del PCI a la Inclusión Digital, existe consenso en los estudiantes en calificarlos como positivos, aunque con algunas controversias. La inclusión digital es identificada como equidad social, políticas de igualación a los recursos, igualación de oportunidades, sin embargo no se correlaciona con el mejoramiento de la calidad educativa y tampoco como incentivo para mantener a los jóvenes en el sistema escolar. Para algunos estudiantes, en el futuro, el programa va mejorar y aportar para una escuela del mundo digital, para otros no cambiará nada y se discontinuará como tantos

otros emprendimientos.

Al mismo tiempo, la incorporación de los equipos en el hogar ha propiciado algunos cambios, aumenta las posibilidades de uso de algunos miembros de la familia y permite a ciertos jóvenes capacitar a sus padres (especialmente las madres) que no contaban con acceso ni entrenamiento en TIC, al tiempo que se reconfiguran algunas prácticas de la vida cotidiana.

Para concluir, es evidente que en materia educativa el PCI no es suficiente para garantizar un piso básico de cultura digital. No se trata sólo de poseer una computadora y una conexión a Internet, los jóvenes necesitan, para fortalecer y asegurar su inclusión e inserción social, acceder a una diversidad de bienes culturales y educativos y aprender a diferenciarlos, analizarlos, compararlos, hacer sus propias búsquedas y tomar decisiones respecto de las respuestas que encuentran, es decir superar una brecha cognitiva.

Notas

(1) El 12,2% de los jóvenes de 15 a 29 años viven en hogares pobres, las más afectadas son las mujeres, el 12,5% de las jóvenes porteñas son pobres, mientras que los varones pobres alcanzan al 11,8%. Fuente: INDEC, Encuesta Permanente de Hogares, 1er trimestre de 2011.

Bibliografia

Bonder, Gloria (2008): Juventud, género y TIC: Imaginarios en la construcción de la Sociedad de la Información en América Latina en ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, CLXXXIV, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España.

Dussel I., Quevedo L. (2010): Educación y metas tecnológicas: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital, Documento Básico, Fundación Santillana, Buenos Aires.

Finquelievich, Susana (2011): "Políticas públicas para la educación en la Sociedad de la Información: tres modelos diferentes en Argentina", conferencia dictada en INET 2011: Agenda para el Desarrollo, Lima, 23 y 24 de marzo.

Guerra M. y Jordán V. (2010): Políticas públicas de Sociedad de la Información en América Latina: ¿una misma visión?, Santiago de Chile, CEPAL, Documento de Proyecto, accesible en http://www.cepal.org/SocInfo

Hinostroza J. E. y Labbé C. (2011): Políticas y prácticas de informática educativa en América Latina y El Caribe, Santiago de Chile, CEPAL, Serie Políticas Sociales, N° 171.

Katzman, Rubén (2010): Impacto social de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el sistema educativo, Santiago de Chile, CEPAL, Serie Políticas Sociales, N° 166, pp. 41.

Lago Martínez, Silvia (2005): Las Políticas Gubernamentales para la Sociedad de la Información en la Argentina en IInternet y la Sociedad de la Información, Octavio Islas Coordinador, Ecuador, CIESPAL, Tomo I.

Robinson, Scott (2005): Reflexiones sobre la inclusión digital en Nueva Sociedad, Venezuela, N° 195, enero-febrero.

Severin E., Capota Ch. (2011): Modelos Uno a Uno en América Latina y el Caribe. Panorama y perspectivas, Banco Interamericano de Desarrollo.

Sunkel G., Trucco D., Möller S. (2011): Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios, Serie Políticas Sociales N° 169, Santiago de Chile, CEPAL.

CYBERBULLYING, EL MALTRATO ESCOLAR EN LA ERA DIGITAL

Lanzillotti, Alejandra

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Dentro de las problemáticas asociadas a las violencias escolares, el presente trabajo se orienta a una revisión del fenómeno de bullying o maltrato escolar entre pares. El avance tecnológico ha posibilitado el surgimiento de nuevas formas de maltrato entre iguales que exigen una reflexión en cuanto a la problemática del bullying. Este trabajo se propone revisar, describir y caracterizar una nueva modalidad de maltrato entre pares mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), denominada cyberbullying. Tras una revisión de la literatura existente sobre estos fenómenos se destacan el anonimato, la continuidad en el tiempo y en el espacio, y la masividad como características distintivas del fenómeno reciente de cyberbullying. Asimismo, se revisan las posibles consecuencias en la salud psicológica de los adolescentes involucrados en esta nueva modalidad de maltrato. Se destacan las implicancias y particularidades del fenómeno de cyberbullying para su abordaje y reflexión de estrategias preventivas.

Palabras Clave
maltrato-escolar cyberbullying adolescencia

Abstract

CYBERBULLYING, SCHOOL VIOLENCE IN THE DIGITAL ERA

Among the problems associated with school violence, this paper aims to review the phenomenon of school bullying or peer abuse. Technological progress has enabled the emergence of new forms of mistreatment between peers that require consideration regarding the issue of bullying. This paper intends to review, describe and characterize a new form of peer mistreatment mediated by the Information and Communication Technologies (ICT), known as cyberbullying. A review of the literature on cyberbullying highlights anonymity, continuity in time and space, and massivity as distinctive features of this phenomenom. It also reviews the possible consequences on the psychological health of teenagers involved in this new form of abuse. The implications and characteristics of the phenomenon are highlighted in order to consider of preventive strategies.

Key Words
bullying cyberbullying adolescence

Introducción

Las problemáticas asociadas a las violencias escolares constituyen un fenómeno que despierta gran sensibilidad social. Se trata de una temática compleja que requiere la consideración del contexto social más amplio en el cual estos fenómenos se inscriben. El bullying, o maltrato entre escolares, es un tipo concreto dentro de las violencias escolares, siendo este último término más genérico y amplio.

La escuela es por excelencia uno de los primeros espacios de socialización secundaria, donde los niños y niñas entran en contacto con adultos ajenos al núcleo familiar y, principalmente, profundizan los vínculos con sus pares. En la edad escolar, el grupo de iguales adquiere una relevancia y una significación que hasta entonces no poseía; y en el modo de relacionarse entre ellos, además de juegos y códigos comunes, surgen muchas veces formas de maltrato y hostigamiento. Resulta relevante destacar que estas formas de maltrato no se presentan aisladas sino dentro de un contexto social más amplio que incluye, en diversos ámbitos y de diversos modos, conductas sociales violentas, impidiendo desde esta perspectiva reducir estos fenómenos a problemas individuales, entre alumnos singulares con características o “rasgos” violentos. Enfocar el tema de las violencias escolares supone, entonces, hacer referencia a múltiples y complejos determinantes de la misma, como son los factores históricos, comunitarios, institucionales, familiares e individuales (Veccia et al., 2008).

En el plano de las relaciones interpersonales, el maltrato entre pares dentro de las aulas escolares, ha sido nombrado internacionalmente con el vocablo inglés bullying e introducido como campo de estudio por el noruego Dan Olweus a finales de la década del 70, contando desde entonces con numerosos estudios que han contribuido a ampliar su conocimiento (Avilés, 2002; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000; Olweus, 1993; Ortega; 1994, entre otros). Existe un amplio consenso en la utilización de la definición propuesta por Olweus (1998) a partir de la cual se considera que hay presencia de bullying cuando un escolar está siendo acosado, siendo ella o él expuesto, repetidamente y de forma prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas, que intencionalmente causa, o trata de causar, daño o molestias a otro. Lo que caracteriza las relaciones entre pares es la simetría y, en el caso del maltrato, es precisamente esa reciprocidad la que se rompe, produciéndose entonces un abuso por parte de un sujeto que deja de ser un igual, instalando de manera sistemática y continuada una relación caracterizada por las posiciones dominador - dominado.

Con el surgimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el mundo en el que se relacionan las niñas, niños y adolescentes se extendió de una manera impactante para quienes no forman parte de los denominados nativos digitales (Presnky,

2001). Los estudiantes de la actualidad, habiendo nacido en un mundo empapado de nuevas tecnologías, conciben gran parte de sus interacciones mediadas por los recursos tecnológicos a su alcance.

Este trabajo tiene por objeto revisar, describir y caracterizar una nueva modalidad de maltrato entre iguales mediada -massmediada- por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, denominada cyberbullying; problemática en amplio crecimiento y expansión entre los estudiantes púberes y adolescentes de la actualidad.

Breve revisión del fenómeno Bullying

Para describir las nuevas formas de hostigamiento a través de las TIC, resulta oportuno retomar las características y consecuencias del maltrato escolar, que hoy podría nombrarse, tradicional. La revisión de los estudios realizados sobre el bullying, (Cerezo, 2006; Ortega, 2002; Garaigordobil, 2008), pone de relieve que la prevalencia y las características que rodean a este fenómeno no varían mucho de un país a otro. Todos los estudios, sin excepción, evidencian la existencia de maltrato escolar entre iguales, por lo que se puede concluir que, en mayor o en menor medida, es una realidad presente en todas las escuelas en el mundo. Los resultados de los estudios permiten observar un porcentaje medio aproximado de victimización grave entre el 3% y el 10%, y porcentajes de estudiantes que sufren conductas violentas que oscilan entre un 20% y un 30% (Garaigordobil, 2008).

Se suele describir el bullying como el maltrato que tiene lugar entre escolares, el cual tiende a incluir conductas orientadas hacia la intimidación, el acoso, el rechazo y la exclusión social, de forma intencionada, sistemática y reiterada en el tiempo (Ortega, 1994). Los estudios realizados sobre este fenómeno coinciden en que las situaciones de bullying presentan al menos tres características básicas: intencionalidad de agredir a la víctima; repetición en el tiempo; y desequilibrio de poder (Smith y Brain, 2000). Esta última característica hace referencia a que la víctima no pueda defenderse por sí misma, siendo ubicada como blanco de la agresión de manera repetida por uno o más de sus compañeros. Existen varias formas de clasificar las conductas de bullying de acuerdo a la naturaleza de la agresión; así pueden distinguirse formas físicas (golpes, pellizcos, patadas); formas verbales (insultos, ofensas, burlas); y formas indirectas (amenazas, chantajes, difusión de falsos rumores, exclusión grupal) (Smith, 1990). Si bien estas categorías de análisis resultan útiles, cabe destacar que, en la mayoría de las situaciones de bullying, estas diversas formas se presentan combinadas. Por otra parte, existe un amplio acuerdo en la consideración de los diferentes roles ejecutados en situaciones de bullying, los cuales permiten distinguir entre agresores, víctimas, agresores-victimizados y espectadores (Smith y Brain, 2000). Cerezo (2006) destaca la importancia del grupo de espectadores ya que son aquellos que no participan directamente en la agresión-victimización pero que pueden contribuir a prevenir, detener o animar la situación de bullying. Este rol de espectador es el mayoritario en las dinámicas de bullying, situándose en torno al 80% de la población escolar (Avilés y Monjas, 2005). Asimismo, la dimensión social del bullying en la red de iguales ha sido destacada por distintos autores (Ortega y Mora-Merchán, 2007; Roland y Gallaway, 2002), poniendo de manifiesto que la contención brindada por la red de iguales desciende el riesgo de sufrir bullying, siendo un elemento básico para valorar las consecuencias psicológicas y emocionales en aquellos que participan en este tipo de maltrato. Siguiendo esta línea, son numerosos los efectos negativos que repercuten en la salud psicológica y emocional de los implicados en situaciones de bullying, tanto a corto como a largo plazo. En este sentido, varios estudios exploran las consecuencias negativas que estas situaciones generan en los implicados (Arsenault et al., 2009; Nansel et al., 2003; Rigby, 2003). Por ejemplo, Rigby (2003) encontró que los implicados en bullying presentaban un bajo bienestar psicológico, un pobre ajuste psicosocial, problemas psicológicos y malestar físico. Varios estudios hallaron una relación entre victimización y bajo nivel de autoestima, depresión y alto nivel de soledad (Calmaestra Villén, 2011). También se ha encontrado relación entre este fenómeno e ideaciones suicidas o propensión al suicido (Klomek et al., 2010).

Cyberbullying, el maltrato escolar en la era digital

El avance tecnológico ha posibilitado en nuestra sociedad el surgimiento de nuevas formas de maltrato entre iguales que exigen una reflexión en cuanto a la problemática del bullying, a la vez que plantean nuevos interrogantes y desafíos. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han generado cambios profundos y exponenciales en una multiplicidad de ámbitos, dando lugar a nuevas formas de comunicación entre los sujetos, nuevos modos de acceder a la información, así como también a novedosas maneras de establecer vínculos con los otros, trastrocando las comprensiones clásicas de amistad, comunidad, encuentro y privacidad.

Un estudio dirigido por el 'Foro Generaciones Interactivas' (Bringué et al, 2010) indagó sobre las prácticas cotidianas y valoración de la PC, de Internet, de la televisión, del celular y de los videojuegos por parte de la llamada "Generación Interactiva", es decir, niños escolares de entre 6 y 18 años. Dicho estudio encontró que el 89% de los adolescentes de entre 10 y 18 años poseen teléfono celular propio, mientras que un 93% tiene acceso a Internet. En relación con el uso de estas tecnologías por parte de los adolescentes argentinos, se halló que un gran porcentaje (83%) utiliza Internet para comunicarse con otros, a través de aplicaciones de mensajería instantánea y del correo electrónico; mientras que un 87% utiliza su teléfono celular también para establecer comunicaciones con otros a través de SMS -Short Message Service- (95%), y del envío y recepción de llamadas (83%). Siguiendo esta línea, se puede inferir que las nuevas generaciones ubican a las TIC en un lugar central dentro de su vida social, estableciendo conexiones, relaciones y vínculos con sus pares a través de estos recursos tecnológicos, interactivos y digitales.

De acuerdo a un estudio realizado por Microsoft junto al Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) (Microsoft, 2011), el 16% de los adolescentes encuestados manifestó haber recibido alguna vez intimidaciones, amenazas o comentarios discriminatorios en alguna red social. En este sentido, el bullying se está valiendo de las TIC para transformarse en un nuevo fenómeno denominado cyberbullying. Si bien en la literatura internacional se utilizan diferentes términos para mencionar este fenómeno, -bullying electrónico, acoso online, ciber-acoso, e-bullying-, gran parte de la comunidad científica acuerda en la denominación cyberbullying (Calmaestra Villén, 2011).

Existen diferentes concepciones acerca de este fenómeno; sin embargo son varios los autores que aplican elementos de la definición del bullying al cyberbullying, aunque añadiéndole ciertas particularidades. Así, Smith y colaboradores (2008) manifiestan que el cyberbullying es una agresión intencional, por parte de un menor o grupo de menores, usando formas electrónicas de contacto,

repetidas veces, a otro menor que no puede defenderse fácilmente por sí mismo. Según Chisholm (2006), esta modalidad de maltrato entre iguales incluye conductas online principalmente a través de Internet y teléfonos celulares, orientadas al acoso, a la humillación y a la intimidación.

Cyberbullying, tan virtual como real

Si bien no existe hasta el momento una definición globalmente aceptada, muchos autores consideran el cyberbullying como una nueva forma de bullying que tiene lugar en el ciberespacio. Pero es precisamente esta diferencia la que genera una serie de peculiaridades en las características comunes entre ambos fenómenos, así como la necesidad de incluir otras exclusivas de esta forma de agresión a través de las TIC. Entre las características comunes con el bullying, se destaca la intencionalidad del agresor de dañar a la víctima. En cuanto a la repetición, el cyberbullying, al igual que el bullying, requiere que la agresión se produzca más de una vez, pero esta característica implica una interpretación particular en el caso del cyberbullying, ya que un solo episodio de cyberbullying puede ser entendido como repetido si la agresión es vista varias veces por otras personas o por los propios implicados. Es decir, una única acción puede ser vista infinitas veces por infinitas personas; por ejemplo, una única acción como publicar en la web una foto o un comentario, podría dar lugar a una continua y generalizada humillación. En cuanto al desequilibrio de poder, esta característica tampoco puede ser entendida exactamente igual que en el caso del bullying donde el desequilibrio suele producirse debido a diferencias de poder físico, psicológico o social del agresor. En el cyberbullying este desequilibrio de poder puede venir dado por la indefensión de la víctima ante las agresiones, la brecha digital o el anonimato. La indefensión de la víctima se produciría por el hecho de no poder hacer nada ante la agresión, mientras que la brecha digital se refiere al hecho de que el agresor sea tecnológicamente más hábil. El anonimato es una de las características que se consideran exclusivas del fenómeno de cyberbullying (Dehue et al., 2008). Otras características propias del fenómeno de cyberbullying son la masividad, ya que la agresión adquiere un alcance mayor considerando que una infinita audiencia puede tener acceso a esa humillación y la continuidad en el tiempo. Con las posibilidades de las nuevas tecnologías, el agresor puede cometer sus ataques en cualquier momento, 24 horas al día, 7 días a la semana. Algunos autores, señalan también el escaso feedback físico y social entre los participantes (Dehue et al., 2008). La ausencia de contacto visual durante la agresión implica que el agresor no conozca la reacción de la víctima, sus gestos, sus posturas; esto puede provocar conductas disruptivas, desinhibidas, agresivas e impulsivas. Todas estas características están siendo ampliamente debatidas por la comunidad científica llegándose a insinuar que el cyberbullying no cumple las características del bullying tradicional o que son dos fenómenos muy diferentes. Sin embargo, cabe destacar que si bien es cierto que el cyberbullying ocurre principalmente fuera de la escuela estos episodios no se producen exclusivamente fuera del establecimiento escolar. De hecho, una de las modalidades de cyberbullying conocida con el nombre de happy slapping (Mora-Merchán y Ortega, 2007), donde un escolar o grupo de escolares golpea a otro mientras se lo graba, habitualmente utilizando el teléfono celular para luego difundirlo en la web y burlarse de la víctima, combina la agresión online con la offline. De manera recurrente, los diversos estudios han hallado correlación entre bullying y cyberbullying. Por ejemplo, Beran y Li (2007), han encontrado una fuerte relación entre ser agresor en situaciones de violencia tradicional en la escuela -o específicamente de bullying- y serlo a través de las TIC, al igual que entre ser víctima en uno y otro contexto.

En relación con las consecuencias en la salud psicológica en los implicados en este fenómeno, una revisión de los resultados de los estudios permite concluir que el cyberbullying tiene efectos significativos a nivel emocional y psicosocial. La revisión realizada por Garaigordobil (2011) ha puesto de relieve la afectación del bienestar psicológico de los implicados, encontrando que el cyberbullying está asociado a la depresión (Perren et al., 2010; Ybarra, 2004), a la baja autoestima (A. Estévez et al., 2010), al neuroticismo (Corcoran et al., 2008) y a la ansiedad (Ybarra et al., 2006). Sin duda, la consecuencia más extrema y fatal tanto del bullying como del cyberbullying, es el suicido (Bhat, 2008), por lo que los efectos de estos fenómenos no pueden subestimarse.

Consideraciones finales

Caben ser destacadas las limitaciones metodológicas en la investigación de este fenómeno. El campo del cyberbullying es relativamente nuevo y existen muchas dificultades tales como el acuerdo en la definición misma del concepto, así como también en los instrumentos de medición o metodologías empleadas. Las diferentes frecuencias en las que ocurre el cyberbullying para cada autor (cada día, cada mes) y el período de tiempo informado (en el pasado mes, durante el año, siempre) hacen de la comparación entre estudios algo particularmente complicado. Además, podría considerarse que dichas dificultades se asociarían a la naturaleza misma del fenómeno de cyberbullying, considerando la velocidad del avance tecnológico, la multiplicidad de herramientas y recursos, y las posibles nuevas utilidades otorgadas por los estudiantes de la actualidad, en este caso puntual, para hostigar a sus pares.

Por otro lado, las repercusiones y consecuencias psicológicas en la salud de los involucrados resulta un punto que merece especial atención, ya que las mismas pueden llegar a implicar un alto grado de malestar en esta particular etapa del desarrollo evolutivo.

Asimismo, resulta relevante destacar que al tratarse de un fenómeno que incluye en su ejecución el uso de las TIC por parte de púberes y adolescentes, y teniendo en cuenta la importancia que ha adquirido en sus vidas el ciberespacio, suele suceder que los adultos y la institución escolar se encuentren frente a cierto desconcierto al momento de abordar esta nueva modalidad de maltrato. La brecha generacional a menudo conlleva el desconocimiento por parte de padres y docentes de los múltiples efectos que este tipo de hostigamiento genera y del modo en el que repercute en la vida de los adolescentes. Siguiendo esta línea, podría inferirse que en muchas ocasiones los adultos no se encuentran al tanto de las relaciones que mantienen los niños y adolescentes a través de la web ni de la significación que le atribuyen a las mismas. De este modo, el maltrato recibido y ocasionado a través de las TIC podría no ser percibido por los adultos, ya sea por docentes o padres, o, a diferencia de ello, ser minimizado como una broma de mal gusto, situación que contribuiría al hecho de que se torne más difícil evitar este tipo de hostigamiento.

Considerando las implicancias de este fenómeno, se torna imprescindible la reflexión acerca de políticas digitales-legales que garanticen la ausencia de comportamientos difamatorios en línea, así como también el conocimiento de las ya existentes, tanto por parte de los púberes y adolescentes como de los adultos. En este sentido,

la concientización sobre la existencia del fenómeno de cyberbullying, sus características y repercusiones, permitiría incrementar la detección precoz y la promoción de conductas no violentas; así como también la reflexión e implementación de estrategias preventivas y asistenciales para el abordaje activo de esta problemática.

Por último, como se ha mencionado anteriormente, el maltrato escolar en sus diversas modalidades, se enmarca dentro de un contexto social más amplio cuya consideración se torna imprescindible para la comprensión, prevención e intervención ante las problemáticas asociadas a las relaciones interpersonales violentas entre escolares.

Bibliografia

Arsenault, L., Bowes, L. y Shakoor, S. (2009). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'?. Psychological Medicine, 40(5), 717-729.

Avilés, J. (2002). La intimidación y el maltrato en los centros escolares (Bullying). Lan Osasuna, 2, 1-13.

Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999)–Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales–. Anales de psicología, 21(1), 27-41.

Bhat, C. (2008). Cyber Bullying: Overview and Strategies for School Counsellors, Guidance Officers, and All School Personnel. Australian Journal of Guidance and Counselling, 18(1), 53-66.

Beran, T. y Li. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. Journal of Student Wellbeing, 1(2), 15-33.

Bringué, X., Sádaba,C., Artopoulos, A. (2010). La Generación Interactiva en Argentina: niños y adolescentes ante las pantallas. Colección Revista de Política Educativa, Vol. 2, 107-135.

Calmaestra Villén, J. (2011). Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba, España. Facilitada por el autor en
http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/5717/9788469490976.pdf?sequence=1

Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test Bull-S. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4(2), 333-352.

Chisholm, J. F. (2006). Cyberspace violence against girls and adolescent females. Annals of the New York Academy of Sciences, 1087, 74-89.

Corcoran, L., Connolly, I. y O'Moore, M. (2008). Cyberbullying: a new dimension to an old problem. Paper presentado al Psychological Society of Ireland Annual Conference, Tullow (Ireland).

Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Madrid.

Dehue, F., Bolman, C. y Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. CyberPsychology & Behavior, 11(2), 217-223.

Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. Psicología Conductual, 18(1), 73-89.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. Información Psicológica, 94, 14-35.

Klomek, A. B., Sourander, A. y Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. Canadian Journal of Psychiatry, 55(5), 282-288.

Microsoft Argentina. (2011). Navega protegido en Internet. Recuperado en http://www.slideshare.net/cxocommunity/microsofttu- privacidad-on-line-naveg protegido-2011.

Nansel, T. R., Haynie, D. L. y Simons-Morton, B. G. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. Journal of Applied School Psychology, 19(2), 45-61.

Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. En S. Hodgins (Ed.), Mental disorder and crime, pp. 317-349. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.

Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de E.G.B. Infancia y Sociedad, 27-28, 191-216.

Ortega, R. y Del Rey, R.; Gómez, P. (2002). Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y Diálogo. Madrid: Cruz Roja Juventud.

Ortega, R., Mora-Merchán, J. A. y Jäger, T. (Eds.). (2007). Actuando contra el bullying y la violencia escolar: El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet. Landau (Germany): Empirische Paedagogik.

Perren, S., Dooley, J. J., Shaw, T. y Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 4(28), 1-10.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, 9(5), 1-6.

Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. Canadian Journal of Psychiatry, 48(9), 583–590.

Roland, E. y Gallaway, D. (2002). Classroom influences on bullying. Educational Research, 44(3), 299-312.

Smith, P.; Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. Aggressive Behavior, 26(1), 1-9.

Smith, P.; Boulton, M. J. (1990). Rough-and-tumble play, aggression, and dominance: Perceptions and behavior in children's encounters. Human Development, 33(4-5), 271-282.

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 49(4), 376-385.

UNICEF-INADI (2011). Cuadernillo Internet Segura. Recuperado en http://internet.inadi.gob.ar/wpcontent/uploads/2011/12/internet-segura.pdf

Veccia, T.; Calzada, J.; Grisolía, E. (2008). La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo. XV Anuario de Investigaciones. Tomo I. pp. 159-168. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Ybarra, M. L. (2004). Linkages between Depressive Symptomatology and Internet Harassment among Young Regular Internet Users. CyberPsychology & Behavior, 7(2), 247-257.

Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J. y Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the Second Youth Internet Safety Survey. Pediatrics, 118(4), e1169-e1177.

NUEVAS CONFIGURACIONES DE LO ESCOLAR: PENSAR LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EMANCIPATORIA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Lisnevsky, Ariana - Alegre, Sandra - Benedetti, Edith - Levaggi, Gabriela - Fernandez Tobal, Claudia - Villegas, Ana Maria

Universidad de Buenos Aires – Facultad de Psicología

Resumen

En el marco del proyecto de investigación "Configuraciones de la autoridad en educación" , este artículo se propone caracterizar y analizar experiencias educativas que colaboran en la configuración de nuevas formas de autoridad pedagógica en escenarios escolares destinados a jóvenes y adultos en situaciones de vulnerabilidad educativa.

El análisis se organiza en torno a dos ejes que consisten en la problematización de la relación pedagógica tradicional y en el desdibujamiento de la frontera entre saber escolar y no escolar. En función de ello, nos preguntamos cuáles son aquellos rasgos, gestos y figuras que surgen en las escenas educativas y que habilitan nuevos procesos de subjetivación acercándonos a imaginar una educación emancipadora.

Palabras Clave
autoridad subjetividad emancipación relación-pedagógica

Abstract

NEW SCHOOL CONFIGURATIONS: THINKING PEDAGOGICAL AUTHORITY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Whitin de framework of the research "Configurations of the educational authority" , this article proposes characterize and analyze educational experiences which contribute to new forms of pedagogical authority into schools for youths and adults in a vulnerability situation.

This project is organized around two central themes based on the critical analysis of the tradicional pedagogical relationship and the undefined line between school knowledge and non school knowledge. Based on this, we look for those characteristics, gestures and figures that emerge in educational scenes and enable new processes of subjectivation in order to imagine an emancipatory education.

Key Words
authority subjectivity emancipation pedagogical-relationship

Introducción

En el marco del proyecto de investigación "Configuraciones de la autoridad en educación. Transmisión, subjetivación, emancipación de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa", este artículo se propone caracterizar y analizar experiencias educativas que colaboran en la configuración de nuevas formas de autoridad pedagógica, particularmente en escenarios escolares destinados a jóvenes y adultos en situaciones de vulnerabilidad educativa. Experiencias que parten de poner en cuestión algunas formas habituales de lo escolar y dibujan nuevas configuraciones. Experiencias que reúnen a educadores dispuestos a interpelar su práctica en nuestras condiciones de época actuales y -fundamentalmente- a suspender el juicio sobre la capacidad de los estudiantes para apropiarse de un saber.

Nos preguntamos cuáles son los rasgos, los gestos, las figuras, las formas de habitar escenas educativas que habilitan hoy procesos de subjetivación acercándonos a la posibilidad de una educación emancipadora.

Si bien el proyecto de investigación ha extendido el campo a varias instituciones educativas destinadas a jóvenes y adultos, hemos seleccionado para este artículo dos CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario que dependen del Área del Adulto y el Adolescente) ubicados en CABA. Estas instituciones reciben alumnos y alumnas de diferentes edades, con recorridos previos y diversos en distintas modalidades del sistema. Por ello se hace particularmente visible la necesidad de pensar las trayectorias educativas de un modo no lineal interpelando fuertemente los rasgos más duros de la escolaridad como gradualidad, conformación de grupos etarios y homogeneidad. En este sentido, resulta un desafío replantear el término de trayectorias educativas desnaturalizando su profundo sentido histórico y político para poder visualizar nuevas escenas educativas que permitan analizar modalidades de vínculo pedagógico y ejercicios de autoridad inaugurando otras formas de pensar el acto educativo hoy.

El análisis se organizará a través de dos ejes, que serán trabajados a partir de breves relatos de experiencias, fragmentos de diálogos y entrevistas, producciones escritas de estudiantes y docentes:

•La problematización de la relación pedagógica tradicional, que en

cierto modo "obliga" al adulto que enseña a trabajar su posición de autoridad reconociendo la asimetría de saberes pero al mismo la igualdad de inteligencias. A partir de ello surgen los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo posicionarse ante otro adulto que aprende determinados contenidos pero cuya experiencia de vida está a la par de la de quien enseña? ¿Cómo potenciar ese vínculo preservándolo de la infantilización del adulto o del joven cuya situación cotidiana le ha enseñado a sobrevivir y a ser un ciudadano cuya concepción de la vida política no ha sido mediada por la escuela en el tiempo de la niñez y la juventud?

•El desdibujamiento de la frontera entre saber escolar y no escolar, que lleva a pensar un nuevo objeto de conocimiento que estas instituciones recortan. Se trata de las mismas prácticas sociales tomadas y concebidas como objeto de conocimiento. "Ser ciudadano", con todo lo que esto implica, se convierte aquí en un ejercicio que le da al saber escolar otro atravesamiento, otro lugar. Las relaciones estudio-trabajo-participación política y cultural se intensifican y redefinen. La currícula se define respetando las políticas educativas pero sin desconocer la producción social y política de un grupo de sujetos que se reconoce atravesado por una época y una cultura singular.

De lo habitual a las nuevas configuraciones posibles en palabras de estudiantes y docentes de CENS

"Él entraba día a día, 19 horas puntual al lugar del terror: el C.E.N.S. Pensando que era un colegio cuando claramente era un viaje al terror, con sombras y olores a frustración. Frustración, ¡qué palabra! ¡Olor, otra palabra!

Pensaba que el tecnicismo de la sociedad había creado este tipo de monstruos en los cuales la solidaridad y la civilidad son sólo una simple moneda de cambio.

Un día gris y un poco triste se cansó, ¡se cansó! Y cuando menos se esperaba hizo algo inesperado en este recóndito lugar oscuro: sacó una guitarra y tocó una canción" (Esteban, estudiante de 2do año).

Este relato forma parte de un proyecto institucional de uno de los CENS investigados, a través del cual los docentes se proponen promover la lectura y escritura de textos e imágenes como prácticas subjetivantes con el objeto de modificar sus prácticas docentes interpelando el tradicional dictado de clases "escolarizado e infantilizado", como algunos de ellos lo definen. Con frecuencia sucede que los espacios educativos para adultos tampoco logran escapar al mandato moderno y su paradoja fundamental: se intenta educar a un sujeto considerado heterónomo, a través de un camino pautado y regular, para que al finalizarlo del mismo modo que todos, logre ser autónomo. El estudiante adulto, aún cuando pone más en tensión esta paradoja, parece no constituir un destinatario particular en la relación pedagógica, salvo por defecto: porque estudia siendo más grande y entonces no tiene la misma facilidad que un joven, porque sus obligaciones de trabajo y familiares no le permiten dedicar tiempo y energía al estudio, porque ha perdido el hábito académico. Entonces, la consideración del destinatario oscila entre dos ideas igualmente riesgosas: o se entiende que no va a poder rendir mejor ni cumplir y entonces no se le exige desde lo académico, o se le exige sin acompañamiento porque es adulto y debe poder arreglárselas por su cuenta con el estudio y el cumplimiento de las normas. Los docentes de la experiencia en cuestión decidieron problematizar sus propias posiciones respecto a la educación del adulto y buscaron otra manera de pensar las relaciones entre las trayectorias de vida y de estudio de sus alumnos. Armaron condiciones para que los estudiantes pudiesen potenciar lo que traían y podían, para que juntos pudiesen construir y compartir saberes, espacios de palabra.

En estos espacios, Esteban –uno de los alumnos integrantes del proyecto- resume un movimiento, una conmoción. Habla de una clara interrupción de la "rutina escolar", un acontecimiento que pone un corte en la repetición alienante de lo mismo. Esteban es un alumno adulto que retoma la secundaria y expresa la frustración de quien ha cursado distintos recorridos educativos verificando una vez más que la escuela -en este caso el último eslabón de la educación formal- puede perdurar como ese monstruo mecanicista que en estos tiempos desdibuja sus sentidos. Pero también abre la posibilidad de inventar, de armar una posición subjetiva allí… y canta su canción. Lo que es importante señalar que esto no surge en cualquier marco institucional, se habilita un espacio. En este sentido, desde nuestra posición teórica, que no reduce la mirada sobre el individuo sino que amplía la unidad de análisis a la situación, sujetos e instituciones se enlazan y definen mutuamente y no podemos pensarlos como esencias independientes.

En este proyecto, se arman nuevos territorios y nuevas preguntas y aparecen nuevos modos de composición que nos invitan a pensar lo no pensado (Duschatzky y Sztulwark, 2011), prácticas que interpelan a la escuela, al espacio escolar, docentes que interpelan sus propias prácticas, estudiantes que se ven interpelados, configurando así nuevas formas de habitar una situación. Los vínculos develan diferencias, posiciones, miradas, tradiciones; y, a la vez, la asimetría constitutiva de la relación pedagógica funda la posibilidad de producir una práctica que porta "novedad".

Escuchemos algunas voces de docentes en su proceso de construcción y desarrollo de la propuesta:

"Algunos pensaban que con estas decisiones nos iría mal. Parece que tuviese que ser exitoso de entrada porque si no, no sirve. Tenés que demostrar que lo nuevo sirve, sino sos vos el equivocado, vos, al querer cambiar lo que funcionaba y se instituyó. Hay profes que ven mal esto, lo asocian con facilismo, nivel bajo, pérdida de autoridad… Se descuartiza a los pibes con comentarios… Yo creo que esto muestra que más que contenidos y contenidos (…) Pero algunos, hasta que no repiten lo que está de memoria dicen que no es aprender" (Inés- Prof. Historia).

"Para muchos, mezclar alumnos y materias se hace conflictivo. Algunos docentes ven que habría que evitarlo y otros al revés, que habría que tomar esas situaciones para pensarlas, para pensar la enseñanza. También sucede entre ellos, entre los más jóvenes y los más grandes. Esto se cruza con sus distintos modos de aprender. La pregunta es cómo dejar claro que la propuesta institucional sostiene la igualdad en las diferencias… es importante sentar una posición docente y pensar que las marcas que dejamos en los estudiantes a veces no se ven aquí y ahora, pero no por eso son menos importantes" (Silvana – Prof. Comunicación).

Estas voces dan cuenta de un espacio en el cual se habilitan condiciones de posibilidad para que una experiencia educativa atraviese a quienes se encuentran implicados, porque al decir de Larrosa (2003) la experiencia no es "lo que pasa" sino "lo que nos pasa". Siguiendo

lo propuesto por Greco (2012), desde esta perspectiva, la experiencia es un concepto límite entre lo que está propuesto y sostenido en la organización educativa y lo que efectivamente le acontece al sujeto en posición de profesor, directivo, estudiante. La diferencia es producto de los efectos de esa experiencia advirtiendo un proceso que antes no había tenido lugar en uno mismo y a través del cual uno se encuentra modificado por lo que pasó. Por ello, la experiencia educativa nos propone pensar la enseñanza como tarea política, en tanto se produce un acontecimiento que propone desplazar la mirada, e interrumpe para hacer pensar de otro modo.

El cuestionamiento, siguiendo las reflexiones Peter Pál Pelbart (2008), es cómo miramos, cómo percibimos ya que la percepción es un problema político. Se constituye un conjunto de clichés de percepción a partir de lo que nos dejan percibir o nos imponen.

En el relato los docentes develan diferentes formas de percibir, de mirar a la escuela, sus espacios, sus tiempos, agrupamientos, tareas; a los estudiantes, sus posibilidades, sus modos de aprender; al lugar del profesor; a las relaciones estudio- trabajo- participación política/cultural. Siguiendo los aportes del autor mencionado la "percepción clicheteada" naturaliza una mirada en torno a la escuela como el espacio homogéneo donde se institucionaliza "lo escolar" en un conjunto de prácticas y relaciones que definen el lugar del conocimiento, del profesor y del estudiante, como lugares fijos, en torno a significados construidos a lo largo de la tradición moderna bajo las consideraciones del dispositivo escolar heredado. De esta manera parecería instalarse una lógica binaria definida por los términos "lo escolar – lo no escolar", lo cual implica otras series binarias que operan en su interior como por ejemplo, "exigencia – facilismo"; "lugar (posición) del saber y no saber". Esta lógica formatea una mirada, una forma de parecernos los unos a los otros que se traduce en formas de estar, en palabras, gestos, prácticas que lejos de habilitar espacios para lo inédito, lo singular, clausuran. Pál Pelbart (2008) instala una pregunta que sostenemos: ¿Cómo problematizar esta "percepción clicheteada" junto con la "afectividad clicheteada" que la acompaña? ¿Qué desplazamientos e interrupciones de miradas son necesarios para promover posibilidad de ser afectados?

Reinventando lazos. Sobre las formas de acompañar trayectorias

"Empezar la tutoría ni bien se inicia la actividad en el CENS tendría la intención de colaborar en la construcción del lugar "estudiante del CENS". Yo no apuntaría tanto al seguimiento de cada estudiante en su singularidad sino que trabajaría con todos los aspectos que hacen a la dinámica institucional: el régimen académico, las condiciones de cursada, regularidad y acreditación, las normas internas del CENS… estas variables inciden en los alumnos a la hora de decidir si se quedan o se van" (Jorge, tutor 1er año).

"Se complica que se vean en el sistema… entre los papeles que se nos atrasan en la administración y las materias que deben… y porque muchas veces no saben su condición. No alcanza con una comunicación de parte nuestra. Hay algo del sistema que no se comprende" (Cristina, tutora 3er año).

Estos relatos forman parte de la producción de un equipo de tutores, resultado de un espacio propuesto para reflexionar sobre su rol y función respecto al acompañamiento e intervención con los estudiantes adultos y jóvenes adultos (tal como suele denominarse a la franja etárea que promedia los 20 años). Es importante aclarar que los jóvenes adultos representan un desafío "extra" para los CENS; muchos docentes suelen decir de ellos, que mantienen las costumbres y actitudes de la escuela media, que los "adultos-adultos" parecen haber superado: se distraen con facilidad, faltan mucho, suelen ser irrespetuosos y poco aplicados, no han tomado conciencia de la importancia del estudio y del título. Los tutores en particular se ven exigidos por esta configuración cliché que impera en el ámbito de la educación de adultos y que pone en tensión el concepto mismo de estudiante adulto. Esta situación habilita a preguntarnos: ¿Qué es lo que define al estudiante adulto hoy y cómo interpela a la posición docente? ¿Qué hacer con la imagen cristalizada de un adulto de otro tiempo, obediente, disciplinado, trabajador consolidado, que hoy no parece abundar en las aulas? ¿Cómo darle lugar a la experiencia adulta sin disociar la vida y el saber?

El sentido pre configurado de lo que el otro porta, las etiquetas que se le adjudican y que anuncian definiendo al adulto en situación de alumno "es", conllevan a la falacia de creer que sobre "él" lo sabemos todo. Pensar que del otro ya sabemos todo, cancela de antemano la multiplicidad que cada uno pone en juego en cada momento, en cada vínculo, en cada situación. De ese modo las miradas, las prácticas e intervenciones, parecieran también estar definidas de antemano y destinadas al fracaso. Pero en el quiebre, que se transforma muchas veces en irrupción de una trayectoria escolar supuesta como ideal, hay algo que queda velado, se desdibuja.

Lo clausurado se nos vuelve clave en una mirada dirigida a una intervención que pueda recuperar al sujeto que la etiqueta invalida, que la etiqueta suspende. ¿Tendrán los tutores otras condiciones de posibilidad para poder construir su tarea, su rol, sin quedar detenidos por etiquetamientos, clichés, e intentando pensar su intervención definida en las tramas de las situaciones acontecidas, con los sujetos que las habiten? (Benasayag y Schmit, 2010). En línea con esta reflexión, menciona una tutora:

"La escena institucional los asusta muchas veces… ¿Cómo convocar la palabra? Somos nosotros y ellos los que podemos rearmar esa escena, decorarla, cambiarla… Nosotros con ellos" (Cecilia, tutora 1er año).

Estas palabras permiten advertir qué sensaciones son motor de la posibilidad de cambio, hay algo que invita a movilizar lo predeterminado, eso que se configura como "lo escolar" –que muchas veces al docente lo relaja porque perpetúa posiciones fijas. En el borde, se sitúa lo otro, lo que además impregnamos de lo "no escolar" y que en realidad son otros modos, otras formas con aportes de los propios estudiantes y que son efectos de lo no pensado. Algo de lo imprevisto resulta de estas experiencias que las transforma en experiencias educativas. Ese es el lugar de la autoridad pedagógica, sostener que la experiencia, en el sentido en que la plantea Larrosa (2003), sea posible. Somos garantes de ese lugar.

Ante la complejidad, la incertidumbre y las crisis, hay una tendencia a preservar lo previo, las formas solidificadas, la subjetividad cristalizada, el sistema vigente. Una defensa reactiva de lo que ya se agota, sin un repertorio de posibles disponibles. ¿Qué nuevos posibles habrá que actuar/actualizar en la trama de los acontecimientos escolares? (Pál Pelbart, 2010).

Por otro lado, profundizando el concepto de borde, podemos afirmar

que es aquello que se despliega entre “lo conocido y lo por descubrir y/o crear. Allí donde conocer no es imagen precisa sino movimiento” (Frigerio, 2001:111). Implica, no destituir lo que se venía haciendo –como plantean las concepciones más críticas sobre la educación escolar- sino resignificarlo, y en ello, la población estudiante de jóvenes y adultos plantea todo un desafío. La complejidad de la experiencia y de las escenas que se configuran, despiertan a los docentes nuevos retos para reflexionar sobre sus prácticas, que aún continúan signadas – en muchos casos – por una formación equiparó la ecuación alumno-niño-adulto, asumiendo para los tres características equivalentes.

A modo de conclusión

Estos relatos dan cuenta de escenas que alteran lo escolar, alteran los cuerpos, los límites, los pensamientos, los espacios, los lugares, desplazan las tradiciones, las prácticas habituales y abre nuevos caminos, nuevos sentidos y nuevas formas de pensar lo escolar. Pero en realidad la pregunta reside en plantearnos qué es lo que definimos por “escolar” y qué queda fuera de ello. Greco (2010) nos propone hacer visibles escenas que habiliten pensar en el protagonismo de los actores que pueblan la escuela, que conciban lo dinámico permitiendo leer cuáles son las nuevas posiciones que se hacen presentes y dan lugar a pensar junto con otros, lugares de habilitación dentro del aula y fuera de ella, propiciando una práctica emancipatoria. Escenas que posibiliten algo de lo no predeterminado, en algún punto espacios pensados de forma potencial.

Se trata de imaginar escenas emancipatorias que suponen un movimiento en la quietud y a la vez una detención en el movimiento, reconociendo las singularidades en un espacio común, la construcción y cuidado de ese común que sostiene diferencias y habilita la palabra de cada uno.

Bibliografia

Baquero, R. (2001). Las concepciones del alumno y el dispositivo escolar. En Revista Contextos de Educación, Año 4, 5, 156-165.

Benasayag, M. y Schmit, G. (2010). La crisis dentro de la crisis y Crisis de autoridad. En: Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social. Buenos Aires: Siglo XXI.

Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). Imágenes de lo no escolar. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G. (2001). Los Bordes de lo Escolar. En Duschatzky, S. y Birgin, A (comp.)¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires: Manantiales.

Greco, B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Rosario: Homo Sapiens.

Greco, B. (2010). Configuraciones de la autoridad en educación. Transmisión, subjetivación y emancipación de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa. (Proyecto de Investigación UBACyT). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Greco, B. (2012). Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE.

Nicastro, S. y Greco, M. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Santa Fe: Homo Sapiens.

Pál Pelbart, P. (2008). Políticas de la Percepción. Disponible en http://www.google.com.ar/url

MODELOS Y TENSIONES. DEL REMEDIO A LA RE-MEDIACION

Lombardo, Enrico

Universidad De Buenos Aires

Resumen

Este trabajo se propone ilustrar con el análisis de los discursos de tres actores educativos de una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la tensión que existe entre distintos enfoques teóricos al interior de dicha institución educativa.

La directora, la vicedirectora y la psicopedagoga entrevistadas refieren una unidad de análisis individual y una lectura normativa de la realidad. Según ellas, las problemáticas de aprendizaje se relacionan con patologías conductuales, emocionales o vinculares del niño. Esto remite al modelo médico hegemónico.

La directora y la psicopedagoga consideran el aprendizaje como un proceso pasivo y de incorporación, la maestra agrega el concepto de actividad inmersa en la cultura tanto conceptualmente como en las prácticas que refiere en su discurso, lo que da cuenta de la pregnancia de las teorías contextualistas.

Palabras Clave
Psicologia Educacional Aprendizaje Escolar

Abstract

MODELS AND TENSIONS: FROM REMEDY TO REMEDIATION.

The objective of this work is to illustrate through the analisis of the discourse of three educational actors from a Buenos Aires public school the tension that exists among different theoretical approaches inside this educational institution.

The principal, the deputy director and the educational psychologist that were interviewed refer to an individual analysis unit and a normative reading of reality. According to them, learning problematics are related to child's conductual, emotional or vincular pathologies. This follows the hegemonic medical model.

The principal and the educational psychologist both consider learning as an incorporation and passive process. The teacher incorporates the concept of activity that is inmerse in culture both in concept and in the practics that mentions in her speech, wich shows the appealing of contextualist theories.

Key Words
Educational psychology school learning

Introduccion

El presente artículo se basa en el informe individual del trabajo de campo realizado grupalmente en el marco de la materia Psicología Educacional Cátedra I durante el primer cuatrimestre 2012 . El mismo consistió en una visita a una escuela primaria pública de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde se realizaron tres entrevistas y algunas observaciones. La escuela está conformada por 7 cursos –de primero a séptimo grado– con un promedio de 22 alumnos cada uno. Está situada a pocas cuadras de la Av. General Paz, que marca el límite entre la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires. En tanto la principal fuente de información fueron las entrevistas y no la observación directa de las diversas prácticas escolares, se procedió al estudio analítico y deconstructivo del discurso de los actores educativos entrevistados: la psicopedagoga del distrito escolar al que pertenece la escuela objeto del presente trabajo, la directora junto con la vicedirectora, y una maestra de segundo grado. Luego de una elaboración y sistematización de datos, se logró esta reconstrucción de las concepciones de aprendizaje, de problemáticas referidas a éste y las unidades de análisis que subyacen al discurso de los entrevistados.

Concepciones de aprendizaje y unidades de analisis que subyacen al discurso de los actores educativos entrevistados respecto de las problematicas de aprendizaje

El origen de la Escuela se remonta a la Modernidad y se emparenta con el auge de la burguesía como clase dominante en el mundo occidental. Valdez logra una síntesis de los aportes de distintos autores respecto de "las características específicas del aprendizaje pedagógico: la conformación histórica de la escuela, como "invento" de la cultura, con sus características político-institucionales –su carácter obligatorio, masivo, graduado" (Valdez, 2001, pág. 168) a lo cual hay que agregar su carácter descontextualizador y artificial (Baquero y Terigi, 1996). En simultaneidad con el surgimiento de la escuela nace la Psicología Educacional como disciplina funcional a las nuevas políticas educativas que se subsumen a todo un conjunto de técnicas que abonan la gobernabilidad, la vigilancia metódica y una orientación del desarrollo según ideales pedagógicos determinados (Guillain, 1990). En consonancia con la época, los discursos psicoeducativos no consiguen erigirse como autónomos y se subordinan al modelo médico hegemónico, lo cual tiene como efecto la instauración de la normalización de la infancia y el consecuente etiquetamiento del sujeto educativo (Elichiry, 2004). Así, se objetiviza al sujeto escolar, y al referirse al fracaso escolar masivo, se enfocan en lo individual: la inadaptación escolar del niño, ya sea por enfermedad, déficit o desventajas socioculturales (Aizencang, Madonni, 2000). En cuanto a las filosofías contemporáneas con aquel momento histórico disponibles para inspirar teorías del aprendizaje, éstas son extremas: por un lado el racionalismo, por otro lado el empirismo, el cual se

emparenta con las teorías asociacionistas (Pozo, 1996).

Las palabras de la psicopedagoga y la directora ilustran este modelo, ya que refieren una unidad de análisis individual y tienen una lectura normativa del sujeto escolar. La primera considera que el problema de aprendizaje se debe a que el alumno "no puede conectarse con algo que tiene que ver con la edad que en estos momentos es donde manda toda su energía, en la etapa de la primaria, que es en el aprendizaje. Si la libido no está ahí, ¿dónde está?" (Psicopedagoga, pág. 8). Queda claro que el déficit es del niño. Los problemas pueden ser cognitivos, madurativos, emocionales o conductuales y en general se remontan a patologías vinculares con sus familias de origen. Si los niños sufren de "desamparo" a raíz de una "desconexión con sus padres" (Psicop, pág. 6), entonces el problema –y la intervención– responde al modelo médico, y la psicopedagoga concluye que "es necesario hacer modificaciones en la conducta familiar" (Psicop, pág. 8), ya que la falla está en la "función materna" (Psicop, pág. 10). En este sentido, aquello que favorece el aprendizaje también tiene que ver con el niño y su familia: "que vaya con placer al colegio, que tenga una buena vida social, que se adapte lo mejor posible" y "papás conectados con sus hijos y con el colegio" (Psicop, pág. 13). Por su parte, la directora y la vicedirectora también ponen aluden a problemas emocionales del niño: "muchas trabas a nivel emocional" (Dir, pág. 13) y ponen énfasis en la familia como factor que dificulta el proceso de aprendizaje: "lo que vemos es mucha desorientación en la cuestión de rol, en este tema de los límites que tanto cuesta poner a los chicos. Y en esto del cuestionamiento de los adultos" (Dir, pág. 13) y agrega: "muchos de los conflictos tienen que ver con la falta de intervención de un adulto, en el rol de padre y de la madre, de lograr un código común" (Dir, pág. 14). Por lo tanto cuando las autoridades piden intervención a la psicopedagoga, lo que esperan de ella es una intervención de tipo terapéutica o derivación a tratamiento, lo cual remite al modelo médico. Las intervenciones del psicólogo (en este caso psicopedagoga) en una institución (escolar) frecuentemente es como científico externo, solamente como diagnosticador (Chardon, 2000). Uno de los problemas que acarrea la falta de comunicación del niño con la familia es la falta de comunicación de ésta con la escuela. La Directora comenta: "El compromiso de la familia en general cuesta bastante (…) hacerles entender que si la familia y la escuela podemos hablar un código común (…) al chico para que él sepa que tanto en la casa como en la escuela vamos a estar detrás del mismo objetivo" (Dir, pág. 13). Si la familia no acompaña el discurso que intenta transmitir la escuela (de la cual se espera que promueva aprendizaje) entonces estos actores educativos constituyen a la familia misma como causa de los problemas de aprendizaje. Y si ésta, históricamente, nunca ha apoyado el proyecto escolar (Varela y Álvarez-Uiría, 1991), entonces ¿cómo imponérselo al niño? (Perrenoud, 1993). Al respecto, Bendersky y Aizencang (2009) sostienen que es importante incluir a la familia en la construcción de estrategias particulares para propiciar el aprendizaje escolar, evitar el doble mensaje y provocar su adhesión al proyecto escolar.

Respecto de la noción de aprendizaje, puede rastrearse que para la psicopedagoga se trata de una incorporación: "el aprendizaje es como una nutrición permanente" (Psicop, pág. 13). La directora y la vicedirectora lo conciben como la adquisición e internalización de contenidos, y sostienen que el reforzamiento favorece el aprendizaje (Dir, pág. 7). Por eso, definen los problemas de aprendizaje como la falta de acceso de los alumnos "a los contenidos mínimos dentro del marco de la actividad áulica" (Dir, pág. 9). Se evidencia una coherencia entre éstas y la psicopedagoga: el sujeto del aprendizaje para ellas parece ser un sujeto pasivo. Estas concepciones del aprendizaje evocan el paradigma conductista –asociacionismo–.

Pero en los últimos tiempos se ha producido el advenimiento del constructivismo. Si el aprendizaje por asociación considera al sujeto como estático y el aprendizaje como reproducción de conocimientos adquiridos y medidos cuantitativamente, el constructivismo permite una reestructuración cualitativa de las estructuras cognitivas y una nueva definición de sujeto productivo y dinámico (Pozo, 1996). En esta línea, la maestra sostiene que el aprendizaje es incorporación y también acomodación (Maestra, pág. 8), conceptos provenientes de la teoría piagetiana y que dan cuenta de un sujeto activo en el aprendizaje. Sin embargo, la vicedirectora comenta que desde la época del retorno de la democracia al país (o incluso desde antes) era importante que los alumnos cumplieran las etapas evolutivas marcadas por Piaget (Dir, pág. 10), lo que evidencia un uso normativo y aplicacionista del modelo genético (Baquero y Terigi, 1996; Ferreiro, 1999). Pero actualmente desde el Estado se ha revalorizado el papel de los contenidos: "en la escuela no se viene sólo a jugar, a socializar, a saber clasificar o agrupar, se viene también a aprender contenidos" (Dir, pág 10).

A partir del aporte de las teorías contextualistas se pone el foco en el análisis de las prácticas escolares. Se amplía la unidad de análisis hacia la actividad situada, o aprendizaje en situación. Se tiene en cuenta al contexto no como aquello que rodea sino como lo que entrelaza los procesos biológicos y los culturales, y en su seno se produce el aprendizaje. El contexto no es incidental sino inherente a las prácticas (Rogoff, 1993, Cole, Engestrom, 2001, Baquero, 1996, Nakache, 2004). En el discurso de la psicopedagoga se evidencia un intento por ampliar la unidad de análisis ya que también considera como factor favorecedor del aprendizaje la flexibilidad del docente: "otros docentes son más flexibles, más amplios, se pueden detener más en lo individual" (Psicop, pág. 9). En el discurso de la maestra se detecta más claramente la influencia de estos nuevos enfoques, en cuanto a sus prácticas para promover el aprendizaje: "Es una manera diferente a la que aprendieron ustedes, a la que aprendí yo (…) El trabajo es el hacer matemática, y justamente tiene que ver con abordar la matemática desde muchos lugares y democratizarla (…) Poder charlar todas las maneras diferentes de poder llegar a resolver un problema, como que no existe una única solución. Después en el trabajo matemático, todas las hipótesis y todas las cosas que se van haciendo se van escribiendo, hay un consenso, hay una discusión, y después siempre se va a tratar de elegir el método más económico (…) más fácil de resolver un problema" (Maestra, pág. 2).

La maestra, con la democratización de la resolución de problemas de matemática, busca no solamente promover el aprendizaje de contenidos de esta materia sino también instalar en el aula prácticas democráticas. Uno de los objetivos del curriculum es que los niños tengan participación ciudadana, y la maestra entonces da lugar al debate, la manifestación y la posibilidad de escuchar opiniones hasta alcanzar un consenso, lo que facilita un progresivo descentramiento cognitivo de los niños, considerados sujetos activos del aprendizaje. La promoción de conductas y habilidades sociales y de aprendizaje ciudadano configura la subjetividad de los alumnos, por esto se puede entender a la educación como una actividad jurídica, en tanto tiene responsabilidad en la inscripción de cada sujeto en la sociedad, es decir, de la filiación simbólica (Frigerio, 2004). Esta propuesta didáctica de la docente promueve que los niños puedan recrear teoremas en acción durante el análisis y la resolución de

problemas, teoremas que luego se irán convirtiendo en modelos matemáticos. Esto implica que no todos los alumnos resolverán los mismos problemas por el mismo algoritmo, sino que tendrán la libertad de pensar y organizar diferentes formas de solución, sin alterar lo universal del razonamiento, formándose como alumnos reflexivos e independientes (Carraher, 1989). Además, este propuesta de enseñanza de la matemática acerca a los niños al funcionamiento real de las ciencias (Diker, 2008).

Por otra parte, la maestra explica: "No se aprenden más las letras, o palabras sueltas, sino que se trata de que el niño esté en el mundo de la cultura (…) que esté en un ámbito lleno de palabras, de textos, de carteles. O sea se parte desde lo global de la actividad" (pág. 3). Se deduce que el dispositivo que utiliza la maestra es lo que Rogoff denomina participación guiada. Se trata de una forma de actividad que promueve el aprendizaje de la comunidad de aprendices: sujetos activos que interactúan con otras personas –sus pares y los docentes–, que está orientado hacia tareas y actividades socialmente organizadas, hacia la naturaleza socioculturalmente ordenada de los contextos institucionales como lo es la escuela, hacia las tecnologías (que son los artefactos culturales que modifican dialécticamente tanto al niño como al mundo lo que permite la construcción del aprendizaje y su acumulación cultural, en este caso el pizarrón para pensar y construir la matemática o bien los carteles y los textos que rodean a los chicos) y hacia las metas de las actividades cognitivas (aprendizaje de contenidos y aprendizaje ciudadano) (Rogoff, 1993). Cole y Engestrom (2001) hablan de cognición distribuida: el individuo (alumno), el mediador (la docente y los artefactos que utiliza, como el pizarrón o los carteles) y el entorno (los demás compañeros y el mismo docente en interacción). El niño interactúa con la maestra y con sus compañeros, y en la construcción interpsicológica del aprendizaje a partir de operaciones con signos (matemáticos y lingüísticos) se reconstruye la actividad psicológica y se internalizan formas culturales de conducta (Vigotsky, 1988). Los debates interpsicológicos, al ser internalizados, se constituyen en el proceso de reflexión de los niños, modificando las estructuras cognitivas y además la estructura psicosocial o de personalidad (Dubrovsky, 2000).

Sin embargo, existen sesgos del modelo médico hegemónico en el discurso de la maestra, ya que señala que "hay chicos que les cuesta, pero siempre va a haber" (Maestra, pág. 4), y que "hay algunos chicos que tienen mayores dificultades" (Maestra, pág. 5). Entonces alude a trastornos cognitivos, fonoaudiológicos, neurológicos, madurativos o emocionales del niño y que la familia no acepta (Maestra, pág. 5). Por último, también menciona la falta de apoyo de la familia al discurso escolar (Maestra, pág. 9).

Las contradicciones entre los discursos de los sujetos dan cuenta de la tensión que existe entre diferentes enfoques teóricos a la hora de analizar las prácticas escolares. En el discurso de la maestra, la tensión es más notoria ya que su concepción del aprendizaje es innovadora en relación con las formas de promover la mediación cultural, pero al definir las problemáticas y las dificultades vuelve a remitirse al modelo médico hegemónico.

Conclusiones

Las teorías contextualistas del aprendizaje proponen un nuevo enfoque para el análisis de las prácticas escolares en el aula y hacen un gran aporte a la didáctica, ya que permiten pensar nuevas formas de propiciar la mediación cultural y promover el aprendizaje en la escuela. Se pueden pensar alternativas para hacer frente al fenómeno del fracaso escolar masivo, empezando por redefinir los problemas y plantear nuevos interrogantes. Sin embargo, los actores entrevistados no pueden sustraerse al modelo médico hegemónico, lo que sesga sus discursos y les imposibilita ampliar la unidad de análisis en relación a las problemáticas que pueden surgir en la escuela. Con lo cual las intervenciones continúan respondiendo al modelo médico.

Bibliografía

Aizencang, N.; Maddoni, P. (2000) "El fracaso escolar: un tema central en la agenda psicoeducativa" en: Chardon , M.C.(comp.). Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional.Buenos Aires: EUDEBA/JVE

Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes pedagógicos, N° 2. Buenos Aires

Bendersky, B. (2004) Perspectiva psicogenética: revisión de algunos conceptos básicos en Elichiry,N. (comp.) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional. Buenos Aires: Manantial

Bendersky, B., Aizencang, N. (2009) Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan. En Elichiry (comp) Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional. Buenos Aires: JVE

Bottinelli Marcela (2000) "El trabajo de campo como herramienta de enseñanza y aprendizaje" en: Chardon Ma. Cristina Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. EUDEBA- JVE. Buenos Aires.

Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1989) En la vida diez, en la escuela cero. México:Siglo XXI. Conclusiones.

Chardon, M. C. (2000) "¿Legitimar las prácticas? O construirlas creativamente." En Chardon, M.C.(comp.). Perspectivas e Interrogantes en Psicología Educacional. Buenos Aires: EUDEBA-JVE Editores.

Cole, M. y Engestrom, Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida" en Salomon, G. (comp) Cogniciones distribuidas. Amorrortu. Buenos Aires.

Diker, G. (2008) "¿Cómo se establece qué es lo común?". En Frigerio, G., Diker, G. (comps.) Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Dubrovsky, S. (2000) "El valor de la teoría socio- histórica de Vigotsky para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar". En Vigotsky. Su proyección en el pensamiento actual. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Cap. 4

Elichiry, N. (1987): "Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias" en: Elichiry, N. (Comp.) El niño y la escuela. Buenos Aires: Nueva Visión

Elichiry, N. (2004) "Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos" en Elichiry, N. (comp.) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional. Buenos Aires. Manantial

Elichiry, N. (2004) "Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos". En Elichiry, N. Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional. Buenos Aires: Manantial

Entrevistas 1) a la directora y vicedirectora, 2) a la maestra de grado, 3) a la psicopedagoga.

Ferreiro, E. (1999). Vigencia de Jean Piaget. México: Siglo XXI. Cap. 7

Frigerio, G. (2004) "La (no) inexorable desigualdad" Revista Ciudadanos, abril

Guillain, A. (1990) "La Psicología de la Educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención" en: European Journal of Psychology of Education. Vol. V Nº1 69-79. (Traducción: Flavia Terigi)

Ferreiro, E. (1999). Vigencia de Jean Piaget. México: Siglo XXI. Cap. 3

Nakache, D. (2004) El aprendizaje en la perspectiva contextualista. En Elichiry, N. (comp) Aprendizajes escolares. Bs As. Manantial.

Perrenoud, P. (1993): La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid: Morata.
Pozo Municio, I. (1996) Aprendices y maestros. Madrid: Alianza.
Programa de la Cátedra de Psicología Educacional Primera Cátedra
Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Caps 2 y 3 Barcelona: Paidos.
Valdez; D. (2001) "El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares". En Elichiry, N. (Comp) ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional. Buenos Aires: EUDEBA/ JVE
Valdez, D. (2000) "Relaciones interpersonales y prácticas comunicacionales en contexto escolar" en Elichiry, N. (comp.) Aprendices y maestros. Buenos Aires: Ed. Manantial.
Vigotsky, L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.
Zimmerman, Mario (2000) "Aprender a observar, observar para aprender" en: Chardon Ma. Cristina Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. EUDEBA- JVE. Buenos Aires.
Zimmerman, M. (2001) "Las teorías psicológicas y el campo educativo: una relación en debate" en: Elichiry N.(Comp) ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional. Buenos Aires: EUDEBA/ JVE
Zimmerman, M. y Bottinelli, M. Guías de trabajo de campo de la Cátedra.

ACERCA DE LA IMPLICACIÓN EN EL ACTO DE INVESTIGACIÓN. INVESTIGACIÓN DE UNA POLÍTICA PÚBLICA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Lorenzi, Gimena

Ciclo Básico Común - Universidad de Buenos Aires

Resumen

El acto de investigación es una acción individual y también colectiva. Se intenta dar cuenta de algunas cuestiones relacionadas con el sujeto de la investigación y su relación con la verdad, el saber y la posibilidad de convertirse en investigador.

Se enmarca dentro de la exploración realizada en la tesis de maestría cuyo eje es indagar las políticas de contención, sostén y acompañamiento en el ingreso a la UBA, se presentarán algunas conclusiones y su relación con un criterio de verdad provisorio.

La tesis es que el ingreso irrestricto es condición necesaria pero no suficiente para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el nivel superior.

Esta temática ha sido trabajada por investigadores preocupados por la deserción-permanencia de los estudiantes, como parte de políticas públicas.

Se trabaja la implicación porque lo que se intenta mostrar son las dificultades, como investigador principiante, que se presentan en el campo de las ciencias humanas y cómo es necesario retrabajar constantemente la relación de implicación entre el investigador y su objeto de estudio. Bajo los ideales de una sociedad de derecho, más justa e inclusiva, fue necesario trabajar la implicación y el criterio de verdad, como parte del recorrido de indagación.

Palabras Clave
sujeto verdad política implicación

Abastract

ABOUT THE INVOLVEMENT IN THE RESEARCH ACT. PUBLIC POLICY RESEARCH IN THE HIGHER EDUCATION AREA

The research act is an individual and collective action. It is aimed at informing of some matters related to the subject of research and its relation to the truth, knowledge and possibility of becoming a researcher. It should be framed within the investigation conducted for the Master's thesis, the crux of which was the inquiry into the policies of backing, support and assistance at the moment of entering the University of Buenos Aires; conclusions will be drawn as well as their relation to a provisional truth criterion.

This theme has been dealt with by researchers concerned with the dropout-continuity of students, as part of public policies.

The involvement is dealt with as the purpose is to show the difficulties that, as a beginner researcher, are experienced in the field of human sciences and how it is necessary to work continuously on the involvement relationship between the researcher and the object of study. Following the ideals of a fairer and more inclusive society governed by law, it has been necessary to work on the involvement and the truth criterion, as part of the research path.

Key Words
subject truth policy involvement

A modo de introducción

El acto de investigación es una acción individual y colectiva a la vez, este artículo intenta dar cuenta de algunas cuestiones relacionadas con el sujeto de la investigación y su relación con la verdad, el saber y la posibilidad de convertirse en investigador, desde la mirada de una principiante en la práctica de investigación en las ciencias sociales.

En este artículo se trabajará la cuestión de la implicación en el acto de investigar. No se tomará la implicación específica con el tema de investigación de maestría ni doctoral, ni con la institución, ni con la ideología, ni con las normas implícitas de la misma. Sino simple (y complejamente) la implicación con el acto de investigar, con la investigación misma.

Dicho trabajo se enmarca dentro de la exploración realizada como parte de la tesis de maestría cuyo eje principal es indagar las políticas de contención, sostén y acompañamiento en el ingreso a la Universidad de Buenos Aires, se presentarán algunas de las conclusiones a las que se ha podido arribar a lo largo de la investigación y su relación con un criterio de verdad provisorio.

La tesis fundamental que se sostiene en dicho trabajo es que, si bien gran parte de la educación superior argentina es sustentada con fondos públicos y es de ingreso irrestricto, no se puede afirmar que este sistema de ingreso y la gratuidad signifiquen, automáticamente, igualdad de oportunidades para todos. El ingreso irrestricto es condición necesaria pero no suficiente para garantizar el acceso y para permanencia de los estudiantes en el nivel superior. La hipótesis que se sostenía en el estudio era que las políticas de contención,

sostén y acompañamiento tenían una contribución relativa positiva sobre la permanencia en la institución.

Esta temática ha sido trabajada por investigadores preocupados por la deserción y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo superior, indagando cuestiones sociales, psicológicas individuales y en algunos pocos casos modos institucionales que afectan la deserción y/o permanencia de los estudiantes en el sistema superior de educación, como parte de una política pública.

Lo que se intenta presentar en este artículo son las dificultades, como investigador principiante, que se presentan al trabajar en el campo de las ciencias humanas y cómo es necesario retrabajar constantemente la relación de implicación entre el investigador y su objeto de estudio.

Sobre la implicación en el acto de investigar

¿Por qué trabajar la implicación? Porque la investigación nace como parte de una preocupación personal al ocupar un cargo de gestión dentro de la UBA, más precisamente en el ciclo de inicio para todos los estudiantes que ingresan a nuestra universidad. Se hizo imperioso así repensar la universidad, su función y tarea, repensar los sujetos que alojamos y los profesionales que formamos en el marco ideológico de sostener y construir una sociedad de derecho más democrática e inclusiva, en tanto como se desarrollará más adelante, los sectores menos favorecidos no ingresan al nivel superior, y de hacerlo, tienen grandes barreras de distinta índole que llevan gradualmente a la deserción del estudiante.

El sistema educativo atraviesa una crisis importante desde las reformas realizadas en la década de los ´90 pero el acceso a la educación sigue siendo un derecho constitucional en todos los niveles. Garantizar el acceso a la educación es responsabilidad primaria del Estado y de los actores de la sociedad civil comprometidos con los derechos humanos. Argentina ha optado, históricamente, por garantizarla por medio de un sistema educativo público, gratuito y de acceso irrestricto en todos los niveles.

Por ello durante la investigación, bajo los ideales de una sociedad más justa e inclusiva, fue necesario trabajar la implicación y el criterio de verdad al que se intentaba llegar, como final de un recorrido de indagación.

Ante las preguntas, ¿qué es investigar?, ¿qué es conocer?, ¿qué es saber?, ¿existe un criterio de verdad?, ¿existe la posibilidad de objetividad?, se intenta dar cuenta de algunas posibles respuestas trabajadas en el marco de un seminario de doctorado. Respuestas, que desde el inicio, no son más que provisorias y, desde Jacques Lacan, subjetivas.

Se trabajan, fundamentalmente, tres conceptos: autoridad, poder autorizarse, ser autor. Y, a partir de allí, de la relación entre saber y verdad, desde la mirada subjetiva del psicoanálisis, sin dejar de tener en cuenta la relación entre saber y poder planteada por Michel Foucault.

Siempre es más fácil comenzar siendo autorizados por otro, por ello comenzaremos dando cuenta de qué es la implicación para René Lourea. Así la implicación es:

el conjunto de las relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional. La segmentaridad y la transversalidad actúan en el sentido de especificar y modificar las implicaciones de cada uno de ellos, mientras que la ideología procura uniformarlos. (1994:270).

Como dice Loureau, "…toda investigación es intervención de la institución de investigación en los flujos o pantanos de la vida cotidiana del investigador tanto, y a menudo antes que, la vida cotidiana de las poblaciones estudiadas…". Así el análisis de implicación intenta ayudar a la "toma de conciencia" de dicha intervención (1994: 140, 141)

¿Para qué trabajar sobre la implicación? Finalmente es para evitar que las propias consideraciones, los supuestos, los preconceptos, etc. invisibilicen cuestiones o problemas que surgen de esa "realidad" que observamos o intentamos explicar. Una vez analizada la implicación es posible mantener cierta distancia práctica con el "objeto de estudio", pero se mantiene el supuesto de que existe una diferencia, una distancia posible entre el objeto y el sujeto de estudio. Sin embargo, no estamos tan seguros que tal diferencia exista en las investigaciones que tienen por "objeto" un campo social. A su vez, el mundo académico, importa sus reglas y modelos de investigación, por lo cual necesariamente existe en el campo intelectual de la investigación un tipo de implicación con la dimensión epistémica.

Al existir un modo de comunicar la investigación, la implicación allí parece ineludible, y no sólo eso, sino socialmente aceptada dentro del campo académico.

Ahora bien ¿Por qué es más fácil autorizarse citando otro autor? Y es allí donde nos hemos encontrado releyendo los Escritos de Lacan, especialmente en la relación entre el sujeto y el saber. Es paradigmático que se nos olvide, que, quien hace ciencia, quien es autor, es un sujeto, un:

…sujeto que debe saber lo que hace, o por lo menos es lo que se supone, no sabe lo que de hecho en los efectos de la ciencia interesa ya a todo el mundo. Por lo menos tal parece en el universo contemporáneo: donde todo el mundo se encuentra pues a su nivel sobre este punto de ignorancia… (Lacan: 1980: 773-4).

Sólo hay ciencia posible en la posición de ignorancia, sólo hay verdad haciéndose "cargo" de la ignorancia. Este olvido del punto de partida: la ignorancia, tiene razón de ser en el inconsciente. Nos aporta un saber que obviamente no implica ningún conocimiento. Y es en esta relación del sujeto con el saber, que se nos aparece el Otro (A), como enunciado de autoridad, pero por medio de trabajo analítico, sabemos, que no hay Otro del Otro. Si entonces no hay una Ley única, no hay Una verdad a alcanzar, pero necesariamente la sostenemos, es el trabajo con la implicación, y la propia posición subjetiva frente a esa autoridad inexistente, pero existente al fin, que nos posibilita autorizarnos, y en ese autorizarnos, la posibilidad de ser autor, ya no de La verdad, sino de una verdad, una verdad posible la del Yo, sujeto que hablo, en tanto no tenemos que responder a ninguna verdad última.

Lacan nos dice "de nuestra posición de sujeto somos siempre responsables" (1980: 837), entonces por qué repetir insistentemente en el olvido, en afirmar – negar (y ya sabemos qué implica la afirmación – negación en el concepto de inconsciente del psicoanálisis) que hay una ciencia posible, que hay un sujeto de ciencia, que hay un

objeto de estudio, que el sujeto está atado a un ser. Allí el trabajo con la implicación, con la castración, con la falta. Falta que intenta suturar la ciencia, y el sujeto mismo, por ello nuevamente caer en el repetido olvido de la existencia de La verdad. Caer en el olvido de que el sujeto está separado del saber. La ciencia llena esa falta por medio de la lógica, y en esa lógica, académica, se constituye el modo de comunicación de la ciencia que nuevamente sutura la falta en el sujeto.

Si el sujeto del psicoanálisis no es diferente al sujeto de la ciencia, entonces es necesario revisar la implicación, la posición subjetiva frente a la castración, frente a la falta.

Si no hay Otro del Otro, no hay Ley que nos autorice, más que en la propia ignorancia del saber. Volver a "sólo sé que no sé nada". Necesariamente al revisar esta posición nos lleva a trabajar la contradicción entre suponer una verdad (como punto de soberbia, de suturación), y la investigación, como punto de ignorancia. No hay investigación posible si no es partiendo de la ignorancia, de la falta, para en todo caso sólo llegar a una verdad provisoria, endeble, nunca completa, pero si, en todo caso como palabra autorizada para ser autor de la propia posición.

Volvemos, si de nuestra posición de sujeto somos siempre responsables, cómo hacer ciencia, cómo investigar, en tanto acto, bajo el supuesto propio de que existe una verdad posible, cómo trabajar la cuestión de la verdad provisoria en las ciencias humanas, cómo trabajar la posición subjetiva desde la cual se investiga "científicamente". Eso sólo es posible re-trabajando la posición ante la castración, la angustia que ello genera, re-trabajando la posibilidad del saber del otro, (no del Otro - A).

Existe una verdad, en la falta, hay un sujeto que enuncia una verdad, sabiendo que no es más que un saber que se ignora. El trabajo con la pulsión epistemológica es posible, en tanto sea posible, en nosotros sortear la negación de sujeto "objetivo".

Algunas posibles conclusiones de la investigación realizada

El proceso más complejo sobre el final de la investigación, fue poder aceptar que la tesis era correcta, pero la hipótesis no se corroboraba, que la política pública de ingreso irrestricto en la universidad pública es condición necesaria pero no suficiente para garantizar el acceso y para permanencia de los estudiantes en el nivel superior. Si recordamos la hipótesis que se sostenía en el estudio era que las políticas de contención, sostén y acompañamiento tenían una contribución relativa positiva sobre la permanencia en la institución.

Aceptar que la hipótesis no se corroboraba fue el proceso interno más complejo de la investigación. Sin embargo fue posible arribar a algunas conclusiones provisorias, cargadas de implicación e ideología.

Se realizaron así una serie de recomendaciones posibles para el mejoramiento de las políticas estudiadas para revisar si dichas políticas pueden funcionar como políticas de retención de estudiantes teniendo en cuenta que no han sido creadas para tal objetivo, excepto en muy pocos casos.

Para ello se recomendó que era necesario compartir y explicitar este objetivo a quienes participen de estas políticas, desde los docentes a los tutores hasta los mismos estudiantes, de modo tal, que una actividad, más allá de ser un espacio "lúdico", o de información, sea un espacio de alojamiento de los estudiantes. Para que las políticas tengan como objetivo máximo evitar la deserción y ser promotoras de retención, se debe trabajar a las actividades como espacios de inclusión. Sería necesario que en cada una de las actividades se trabaje sobre el sentido de pertenencia a la institución, el armado de grupo de pares como pilar de sostén de permanencia en la universidad, es decir un grupo con códigos propios, un nuevo sentido de qué significa tener buen rendimiento.

A su vez sería necesario trabajar para elevar la capacidad de tolerancia a la frustración, en tanto, queda asociado al buen rendimiento el permanecer (a quienes les va bien en las primeras materias, terminan, a quienes les va mal, abandonan).

También trabajar la socialización de los problemas, es decir su "des-individualización". Los estudiantes, en muchos casos, creen que lo que les sucede es una cuestión individual, y se hacen responsables de manera individual, generando sentimientos de culpa y frustración propia. Si se trabajasen los casos por medio de grupos de tareas y como problemas sociales o grupales podría ser posible abordar esas sensaciones desde otro punto de vista. Sería necesario redefinir y discriminar la responsabilidad individual, de un problema social, por ejemplo la diferencia entre la formación en el nivel medio, que algunos creen deteriorada, respecto de lo demandado por la universidad. Muchas veces se manejan datos o premisas con poco basamento científico. Es necesario realizar estudios cualitativos para dar cuenta si existe, para los estudiantes, un drástico cambio entre el nivel medio y la universidad, que dicha falta de adaptación genera vulnerabilidad y ello hace a la baja tolerancia a la frustración y por lo tanto al abandono de los estudios superiores.

Se concibe necesario que toda la institución se comprometa en fomentar que los estudiantes participen de todas las actividades a pesar de su carga horaria, ya que esto funciona como un espacio de sostén y acompañamiento mejorando las condiciones de ingreso en la universidad.

Pensar en una política de retención a largo plazo y con compromiso de toda la institución, sería trabajar desde el primer momento en que una persona se acerca a la universidad, y que puede convertirse en un futuro ingresante, hasta que se va de la institución. Ante la masividad del CBC esto parece una utopía, sin embargo es sólo un cambio institucional profundo. Dicho cambio es posible de manera paulatina, pero se insiste con que es absolutamente necesaria la decisión política e institucional para que se instale como tal.

Por todo esto es que se ha mantenido, a lo largo de la investigación, la tesis de que la educación superior en la UBA es de ingreso irrestricto, pero no es de acceso irrestricto. Todos pueden ingresar, pero no todos pueden acceder y permanecer en la institución.

Algunos comentarios para cerrar

Ya se ha dicho que la educación argentina es un derecho constitucional, y podría pensarse que dicho derecho se garantiza por medio del ingreso irrestricto, pero ello no garantiza un acceso irrestricto con igualdad de oportunidades.

Dicha política de ingreso irrestricto, y de gratuidad no garantizan por

sí mismas que las personas que lo deseen accedan a una educación superior, y no sólo accedan sino que la misma sea de calidad, y de acceder que permanezcan y concluyan los estudios superiores.

Al ser sustentada, básicamente por fondos públicos, la pregunta que insiste es quiénes se benefician con esta gratuidad, la selección por fracaso es uno de los modos más antidemocráticos que se visualiza en la política de ingreso irrestricto. Esta selección no sólo tiene costos económicos para la sociedad en su conjunto (financiándose de modo regresivo), sino un costo social muy alto. Y no sólo eso, sino que el costo subjetivo y personal es casi imposible de cuantificar.

Hoy en día, no es posible afirmar que la política de ingreso irrestricto, hace de algún modo a la igualdad de oportunidades, ni siquiera a la equidad ni la democratización de la educación. Financiar la oferta no es más que insistir con un mecanismo de selección implícita que hace a una redistribución inequitativa.

La educación superior argentina parece tener un efecto redistributivo progresivo desde los ricos y regresivo desde los pobres, hacia la clase media y media alta, los más pobres siguen teniendo más barreras y dificultades para acceder a la educación superior.

Si la educación sigue siendo un mecanismo de progreso cultural y económico para toda la sociedad y sus habitantes, el financiamiento por parte del Estado es incuestionable, ya que de este modo se beneficia a la comunidad y contribuye a lograr una sociedad más igualitaria. Por ello la creación de un sistema de becas o créditos a nivel nacional, sería una política social adecuada para contribuir de manera directa, subvencionar la demanda y arribar a un sistema educativo más equitativo de inclusión real para todas las personas que así lo decidiesen, así como un sistema de soporte institucional que lo sostenga.

Sigue siendo necesario repensar a la universidad como formadora de capital humano y cultural, la educación como derecho ciudadano de inclusión, las políticas educativas de inclusión en los contextos actuales de diversidad, sustentando la igualdad de oportunidades (real) durante toda la trayectoria de los estudiantes, reconocer a los estudiantes como los verdaderos sujetos protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, hacer, cuestionar, y repensar una educación democratizadora. Pensar no sólo en abstracto, o en teoría, sino con sujetos reales, con problemáticas diversas.

Este tipo de estudios, aporta un basamento científico sobre la inequidad del acceso irrestricto, más allá de las políticas voluntaristas de retención. Si más arriba se mencionó la necesariedad de un compromiso institucional para la retención, a nivel de las políticas de Estado es vital también redefinirlas, sin por ello afectar la autonomía universitaria.

Las preguntas, según mi opinión, deberían guiar tal política de Estado son: ¿Quiénes financian y quiénes se benefician con la educación superior gratuita? ¿Cuál es el rol de las desigualdades en Educación Básica y Media? ¿Es posible revertir estas desigualdades en un período breve, por medio de un reforzamiento académico?

El ingreso irrestricto, como una democratización de la educación no es más que una falacia, a la educación superior no accede cualquiera. Cada sujeto es diferente y con una experiencia de vida educativa diferente que marca su acceso o no a la educación superior, más allá de que su ingreso sea o no irrestricto. ¿Qué hace la universidad para que el acceso sea equitativo? ¿Es la universidad quien debe ocuparse de estos temas? Ante estas preguntas no se puede más que insistir en que es necesario que la universidad se piense a sí misma, redefina sus objetivos y su compromiso institucional con la sociedad en su conjunto.

Bibliografia

Altbach, P.; Mcgill Peterson, P. (Editores). (2000). Educación superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional. Buenos Aires: Editoral Biblos.

Barsky, O.; Sigal, V. & Dávila, M. (Coords.). (2004). Los desafíos de la universidad argentina. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1971). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.

Brunner J. J. (1993). Educación superior en América latina durante la década de los ochenta: la economía política de los sistemas. Buenos Aires: Documento CEDES Serie Educación Superior /2.

Foucault, M. (1987). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo Veintiuno Editores.

Krotsch, P. (2009). Educación superior y reformas comparadas. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Lacan, J. (1980). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano y La ciencia y la verdad. En LACAN, J. Escritos. México: Siglo XXI.

Lourau, R. (1994). Análisis Institucional. Buenos Aires: Amorrortu.

Mollis, M. (. (2003). Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO.

---------- (2001). La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

---------- (Julio, 2008). Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP. Vol. 13, Nro. 2: 509-532.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO.

Tinto, V. (1975). Dopout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research. 45: 89-125.

---------- (1987). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

---------- (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de Educación Superior. Nro. 71, ANUIES, México, Recuperado el 10 de julio de 2010, en línea: www.uady.mx/sitios/anuiesur/documentos/tutorias

---------- (1993). Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition (2nd.ed.) Chicago: University of Chicago Press. 1ª ed. 1987.

---------- (2003). Promoting student retenticon through classroom practice. International Conference Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice. Amsterdam.

LA PERCEPCIÓN DE LOS EDUCADORES SOBRE LAS PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LOS NIÑOS. APROXIMACIONES A UN ESTUDIO SOBRE LA CONTENCIÓN EMOCIONAL

Luzzi, Ana María - Canelo, Elisa Irene - Prado, María Belén - Simari, Cecilia Carla - Slapak, Sara

Facultad De Psicologia, Uba

Resumen

El proyecto 20020100100492 tiene como objetivo el perfeccionamiento de una metodología para la determinación de eficacia terapéutica de grupos de psicoterapia psicoanalítica de niños y de orientación de sus adultos responsables. El proyecto se completa con un estudio que analiza las problemáticas de los niños en tratamiento desde la perspectiva de sus educadores, pues éstos desempeñan un papel privilegiado en la detección de dificultades y conflictos.

Se diseñó un cuestionario autoadministrable que contiene: a) preguntas cerradas: indagan la percepción de los educadores respecto de distintas áreas de la vida del niño en tratamiento; b) preguntas abiertas: sobre los aspectos que preocupan de ese niño, y el concepto de "contención emocional" que utilizan los educadores, referido a los niños en general. De la aplicación a una muestra piloto de cien casos de educadores que han derivado niños a tratamiento, se presentan los resultados sobre la pregunta que indaga acerca de los aspectos que le preocupan al educador respecto del niño que recibe psicoterapia.

Este análisis permite un acercamiento a la mirada de los educadores sobre las problemáticas actuales de los niños, y permite repensar el desarrollo de estrategias de cooperación entre profesionales de un servicio asistencial y personal de instituciones educativas.

Palabras Clave
Contención emocional niños educadores

Abstract

THE EDUCATORS PERCEPTION ABOUT CHILDREN CURRENT PROBLEMS. APPROACHES TO A STUDY ABOUT THE EMOTIONAL HOLDING

The main objective of the 20020100100492 project is to leverage the development of a methodology to determine the therapeutic efficacy of psychoanalytic psychotherapy groups for children and the adults responsible for their orientation. The project also includes a study that analyzes the problems of children in treatment from their educators perspective, as they play a privileged role in the detection of difficulties and conflicts.

A self-administered questionnaire was designed containing: a) closed questions: to investigate the perception of educators regarding different areas of life for children in treatment, b) open questions about issues of concern for a specific child, and the "emotional holding" concept used by educators for children in general. From the application to a pilot sample of one hundred cases of educators who have led children to treatment, we present the results to the question that asks about issues that concern the educator about a child who receives psychotherapy.

This analysis allows an approach to the gaze of educators on current issues of children, and enables us to rethink the development of strategies for cooperation between healthcare professionals and service personnel of educational institutions.

Key Words
Emotional holding children educator

Introducción

El presente trabajo se propone dar cuenta de aquellos aspectos que preocupan a los educadores respecto de las problemáticas actuales de los niños y niñas que son derivados a psicoterapia. Su estudio permite el diseño de estrategias de cooperación interinstitucional. Se encuentra enmarcado en las actividades de un Servicio de Psicología Clínica de Niños (en adelante SPCN) con sede en las Regionales Sur y Norte de la Universidad de Buenos Aires, localizadas en el Conurbano Bonaerense, y que depende de la Segunda Cátedra de Psicoanálisis: Escuela Inglesa de la Facultad de Psicología, UBA.

El eje de interés de esta presentación es el constructo: "contención emocional" cuya indagación se efectúa mediante el estudio de las percepciones que los educadores tienen acerca de los niños bajo análisis. Se entiende por "contención emocional" la capacidad de los adultos responsables para facilitar y propiciar el desarrollo emocional de los niños, tolerando la expresión de sus afectos y angustia, sin que se desvirtúe la función específica del adulto a cargo del niño, el proceso de enseñanza y aprendizaje en el caso de los educadores (Slapak, 1998).

El término "educadores" abarca a la totalidad de los actores que pueden vincularse con el niño dentro del ámbito escolar, es decir, maestros, personal de gabinete, equipo técnico y directivos. Todos ellos son actores privilegiados para la detección de dificultades,

conflictos y sintomatología de los niños a su cargo y efectúan derivaciones a tratamiento psicológico de modo cada vez más frecuente y a edades más tempranas.

Se consideró como objetivo principal del estudio recuperar y sistematizar verbalizaciones y acciones de los educadores en las condiciones, espacios y momentos en los que se desarrollan. La propuesta fue "construir" información sobre los aspectos del "vínculo niño-adulto" en el ámbito escolar, de acuerdo con la hipótesis de que es un factor que incide fuertemente en el aprendizaje y en el desarrollo emocional de los niños (Luzzi, 2010), y con tal propósito, en el marco de un estudio exploratorio, se desarrolló un cuestionario auto-administrable dirigido a los educadores.

Este cuestionario les llega por intermedio del adulto responsable que concurre a la entrevista de admisión al SPCN, y es remitido a éste una vez completado por el educador, también por la misma vía.

El instrumento consta de a) ítems cerrados que indagan la percepción que los educadores tienen respecto de distintas áreas de la vida del niño derivado a tratamiento, b) preguntas abiertas sobre los aspectos que preocupan al educador respecto del niño y c) sus conceptos respecto de lo que se denomina "contención emocional", referida a los niños en general.

Se confeccionó una muestra piloto de cien casos, se realizó un análisis cuantitativo de las respuestas cerradas y un análisis cuali-cuantitativo de las preguntas abiertas. Se presentan a continuación sólo los resultados sobre la pregunta que indaga acerca de los aspectos que le preocupan al educador respecto del niño derivado a psicoterapia. Se priorizó el análisis de las respuestas a esta pregunta con la hipótesis de que permitiría conocer cuáles son las problemáticas actuales de los niños desde la perspectiva de los educadores, como así también pensar estrategias de intervención interinstitucional que enriquezcan el trabajo de los actores involucrados en cada espacio y disciplina.

Metodología

Los cuestionarios pertenecen a educadores de niños entre 3 y 12 años, franja etaria que recibe asistencia psicoterapéutica en el SPCN y las preguntas abiertas fueron codificadas a los fines del análisis.

Para ello se establecieron códigos específicos y también se tomaron algunas familias de códigos que forman parte de un Manual de Códigos construido por el equipo de investigación para determinar eficacia terapéutica. El análisis cualitativo y cuantitativo es asistido por el software Atlas. ti (versión 6.2.27), herramienta que agiliza el análisis e interpretación del material. El programa permite fraccionar cada registro en segmentos a los que se asignan uno o más códigos, que se corresponden con conceptos del marco teórico de la investigación.

El presente trabajo se focaliza en el análisis de las respuestas de los educadores a una pregunta que indaga acerca de los "aspectos que preocupan al educador respecto del niño derivado para su atención psicológica".

A partir de la lectura de las respuestas brindadas por los educadores, se creó una familia de códigos denominada "Contenido Respuesta Tema", conformada por los siguientes códigos: Aprendizaje, Escuela, Hogar, Sanciones, Situaciones de violencia fuera del ámbito escolar, Salud física, Salud mental, Referencias al SPCN, Derivación, Ausentismo, Abandono escolar, Alimentación, Accidentes, Muerte, Situación socio-económica de la familia, Problemas relacionados con la conducta del niño, Problemas relacionados con el aprendizaje del niño, Referencias a la vida familiar del niño, Relación familia- escuela, Relación del niño con pares, Relación con educadores, Relación del educador con el niño.

Los códigos de esta familia recuperan las temáticas más frecuentes que motivan la derivación del niño al SPCN.

Resultados

De un total de 100 casos, los educadores responden respecto de 67 varones y 28 mujeres, quedando los 5 casos restantes sin consignar. Sólo 75 educadores responden la pregunta que indaga sobre los aspectos que le preocupan del niño, y en algunos casos tampoco completan los datos vinculados al niño, como por ejemplo sexo o edad. La falta de respuesta resulta relevante por dos razones: 1) la mayor parte de los cuestionarios fueron completados por los maestros, quienes son los que pasan más tiempo con los niños, en comparación con el personal directivo o del equipo técnico; 2) al tratarse de niños que son derivados por la institución educativa a tratamiento psicológico, resulta sorprendente que desde la perspectiva del maestro no se pueda dar cuenta de aquellos aspectos que motivarían la derivación. En los casos de ausencia de respuesta se pone en cuestión no la capacidad de registro por parte del docente respecto de las problemáticas de los niños, sino su disposición para hacerlo, lo que seguramente obedece a diversas razones.

De los veintidós códigos que componen la familia "Contenido Respuesta Tema", los que aparecen con mayor frecuencia en las respuestas son los relacionados con problemas de aprendizaje (59 casos) y de conducta (44 casos), la relación del niño con pares (43 casos) y en menor medida se mencionan las dificultades para respetar límites o pautas de convivencia (código sanciones 24 casos), relación del niño con educadores (23 casos) y sólo en 17 cuestionarios se hacen referencias a la vida familiar del niño.

Los educadores observan en los niños "dificultades para concentrarse" y "dispersión", lo que incide según ellos casi directamente en la resolución exitosa de las tareas escolares. Resulta necesario aclarar que desde el equipo de investigación no se establece aún una diferencia teórica entre ambos términos, por lo que a los fines de este trabajo serán considerados como "problemas de atención" y codificados como "problemas relacionados con el aprendizaje del niño".

De acuerdo con las respuestas, las mayores dificultades en el aprendizaje de los niños aparecen al iniciar la escolaridad primaria (6 años), siendo los problemas de atención un factor importante presente en más de la mitad de los casos derivados.

En cuanto a los problemas de conducta, los educadores describen que suelen incidir en la relación con los pares, y que se caracterizan por vínculos agresivos que llevan a la exclusión o rechazo por parte de ellos. En menor proporción suelen estar asociados con dificultades para respetar las normas áulicas y a las autoridades. La relación del niño con los educadores es descripta en la mayoría de las respuestas analizadas, como "desafío a la autoridad" y en un número menor de

casos es caracterizada como vínculo dependiente hacia ellos para la realización de las tareas propuestas.

Los niños sobre los que se han realizado los registros tienen entre 3 y 12 años. Las edades con mayor frecuencia son: 6 años (18 casos) y 8 años (17 casos). De los primeros, la mitad presentan problemas de aprendizaje y la otra mitad problemas de conducta. En el caso de los niños de 8 años, 6 tienen problemas de aprendizaje y 5 problemas de conducta, mientras que en los casos restantes no hay información consignada por los educadores. De los datos obtenidos se desprende que es en la edad de inicio de la escolaridad donde se registran con mayor frecuencia problemas de aprendizaje y de conducta, momento evolutivo que coincide con la mayor cantidad de derivaciones a tratamiento psicoterapéutico. Es por ello que surge el interrogante sobre la manera en que opera la capacidad de contención emocional de los educadores. Esta instancia de transición desde el nivel inicial a la escolaridad primaria, implica cambios emocionales significativos para el niño, quien debe adaptarse a nuevas consignas de trabajo, a una modalidad de interacción grupal diferente y a un vínculo con el docente más formal en cuanto a las prácticas educativas. Estos cambios podrían influir en el desempeño académico y social de los niños, quienes necesitarían en consecuencia un tiempo mayor de adaptación a esta nueva instancia. Es en este momento donde la capacidad de contención emocional de los educadores desempeña un rol fundamental; se espera que puedan permitir la emergencia de situaciones conflictivas para los niños y desarrollar estrategias para su abordaje, sin recurrir a la derivación a psicoterapia como única opción posible.

Las preocupaciones más recurrentes de los docentes, en todas las edades, parecerían ser aquellas que se vinculan casi estrictamente con las situaciones experimentadas dentro del aula y que afectan el desempeño académico o social del niño dentro de la institución. En la mayoría de las respuestas analizadas los educadores describen conductas o situaciones cotidianas vividas con los niños y que dificultan su tarea. Sin embargo, éstas parecen no ser pensadas como expresión de problemáticas de índole emocional o familiar.

Son pocas las respuestas que contemplan las condiciones del contexto familiar del niño en vinculación con las problemáticas intra-aúlicas observadas por el educador (17 casos). Esta consideración sobre la subjetividad del niño daría cuenta de la capacidad de contención emocional de los educadores, en tanto implicaría una mirada sobre las problemáticas del niño desde una perspectiva multicausal, lo que permitiría el desarrollo de estrategias de intervención familia-escuela, y facilitaría un mejor desempeño del niño.

Discusión

De acuerdo con estudios previos realizados desde la perspectiva epidemiológica a partir de 1998 en el SPCN, la escuela desempeña una función relevante en la detección de sintomatologías individuales y familiares. Es por ello que se considera fundamental para el abordaje de las problemáticas psicológicas y psicosociales de los niños, mantener entrevistas sistemáticas con el personal de las instituciones educativas a las que asisten, lo que permite el intercambio de las miradas de los distintos actores intervinientes y al mismo tiempo enriquece el trabajo de cada uno en su disciplina. Conocer sus preocupaciones respecto de las problemáticas actuales de los niños permite una aproximación a la capacidad de contención emocional de los educadores. Se considera que ésta puede favorecer o entorpecer el desarrollo emocional de los niños y, por ende, acentuar o mitigar su patología

Las docentes registran que los niños asistidos en el SPCN presentan con mayor frecuencia problemas de aprendizaje y problemas de conducta, siendo la edad de prevalencia los seis años. Este factor coincide con el ingreso a la escolaridad primaria donde habitualmente los niños repiten en el vínculo con el docente formas de relacionarse con su grupo primario de apoyo. El contenido de las respuestas pone de manifiesto el predominio de una modalidad vincular de reacción frente a las problemáticas que aquejan al niño y los hechos violentos que en consecuencia suelen gestarse, en lugar de una concepción multicausal y un abordaje multidisciplinar.

Dado que la población asistida se encuentra en situación de vulnerabilidad psicosocial y presenta características de marginación social, resulta notable que en las respuestas de los educadores se registren pocas referencias sobre las situaciones personales o familiares que atraviesan a los niños a su cargo. Dicho contexto no solo afecta el desempeño académico y las relaciones vinculares de los niños, sino también demanda nuevas funciones sociales por parte de los docentes a su cargo, que exceden su formación profesional (Luzzi, 2010).

Conclusión

En el marco de un estudio exploratorio se analizan las respuestas de los educadores que componen una muestra piloto de cien casos. Las conclusiones obtenidas no son generalizables, pero constituyen una aproximación sistemática a la mirada de los educadores respecto de las problemáticas actuales de los niños derivados al SPCN. Asimismo, ofrecen insumos para la creación de estrategias de intervención que favorezcan el trabajo conjunto con la institución educativa.

Además de la derivación clínica, resulta necesario implementar nuevas modalidades de intervención que propicien la manifestación de afectos y angustias de los niños, sin que esto altere la función específica de los educadores. Se propone continuar con las entrevistas inter-institucionales e intervenir bajo la modalidad de talleres, asesoramiento y capacitación para contribuir en el abordaje de las complejas situaciones de los niños en el contexto escolar y, al mismo tiempo, beneficiar la labor de los actores involucrados en cada espacio y disciplina.

Bibliografía

Luzzi, A.; Padawer, M.; Simari, C.; Prado, B.; Evangelista, G.; Ducos, M.; Freidin, F.; Slapak, S. (2010a) La construcción de estrategias en el trabajo interinstitucional con población infantil. En V. Barilá, A. Lapalma y M. Molina (comp) Psicología y Sociedad, 69-72, 1 ed. Buenos Aires: Asoc. de Psicólogos de Buenos Aires, APBA, 2010.

Luzzi, A.; Padawer, M.; Simari, C; Prado, B.; Lopardo, C.; Ducos, M.; Evangelista, G.; Freidin, F.; Slapak, S. (2010b) Contexto escolar: la importancia de la contención emocional en el rol docente. III Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología. Hacia una Psicología integradora y comprometida con el ser humano, Paraguay, 2010.

Slapak, S.; Cervone, N.; Luzzi, A. (1998) Contención institucional en niños con conductas violentas. Anuario de Investigaciones; Nº VI; pp 440-450. Facultad de Psicología, U.B.A.

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO CONSTRUCCIÓN NEGOCIADA DE UN PERSONAJE Y DE UNA ESCENOGRAFIA

Manrique, María Soledad - Sanchez Troussel, Lorena - Benitez, Maria Elena

UBA - CONICET

Resumen

En el presente trabajo el análisis de la participación de una docente en un dispositivo de formación complejo nos permitirá mostrar algunas de las características que puede asumir la formación. El dispositivo tenía por objetivo favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades que permitieran a los docentes construir una serie de estrategias para andamiar el desarrollo de la narrativa infantil en las actividades de relato de experiencias personales y de lectura de cuentos. Contó con una instancia grupal y una individual. La instancia individual constituye una entrevista en la cual la formadora y la docente analizan la actividad realizada por la docente, que había sido videofilmada y luego transcripta en detalle por la formadora. Se hipotetiza que en esta entrevista cada una de las partes construye para el otro y para sí un personaje y una escenografía en el discurso, construcción que es luego negociada. A partir del análisis cualitativo de la entrevista se describe el modo en que se lleva a cabo la construcción de este personaje y de esta escenografía y los movimientos que esta construcción sufre en el encuentro y confrontación con otras definiciones posibles.

Palabras Clave
formación docente entrevista personaje

Abstract

TEACHER EDUCATION AS A NEGOTIATED CONSTRUCTION OF CHARACTER AND SCENOGRAPHY

In the present work the analysis of the involvement of a teacher in a complex training device will allow us to show some of the features of teacher education. The device was intended to promote the development of knowledge and skills that would enable teachers to build a series of strategies to scaffold the development of children´s narrative in activities such as retelling of personal experiences and book- reading. The device had a group and an individual instance. The individual instance consisted of an interview in which the teacher and the teacher trainer analyzed the activity carried out by the teacher, which had been videofilmed and then transcribed in detail by the trainer.

It has been hypothesized that in this interview each of the parts build for the other and for themselves a character and scenery in the speech and that this construction is then negotiated.

On the basis of the qualitative analysis of the interview the way in which the construction of this character and of the scenography is carried out and the movements that this construction suffers in the encounter and confrontation with other possible definitions is described.

Key Words
teacher training interview character

Introducción

En una escuela que atiende a niños en riesgo por pobreza se realizó un dispositivo de formación que tuvo un doble objetivo de investigación – acción: por una parte se trató de indagar acerca de los procesos de formación en los docentes, y desde el punto de vista de la intervención favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades que permitieran a las docentes participantes construir una serie de estrategias, entendidas como herramientas de intervención, para andamiar el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil en actividades vinculadas al desarrollo de la narrativa, particularmente los relatos de experiencias personales en la ronda y la lectura de cuentos.

La base teórica del dispositivo es la conceptualización de la formación como un proceso que favorece el desarrollo de una persona a través de la mediación de otros (Ferry, 1997). Una experiencia es considerada formativa cuando brinda las condiciones para que los participantes movilicen sus capacidades reflexivas (Barbier, 1999) que les permiten hacer conscientes, explicitar y revisar las teorías y representaciones implícitas sobre las que se fundamentan sus prácticas (Pozo, 2003; Karmilooff-Smith, 1992), e internalizar nuevos procesos que se llevan a cabo en forma conjunta, en el paso del nivel interpersonal al intrapersonal (Vygotsky, 1978). La reflexión es concebida como una comprensión situacional que involucra la búsqueda de los presupuestos, valoraciones y creencias que subyacen a las acciones y las orientan en cada escenario concreto (Zeichner, 1994). Involucra la reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción atendiendo a características previamente ignoradas, la reconstrucción del sujeto mismo mediante la toma de conciencia de su actuar y la reconstrucción de los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como válidos. El dispositivo en sí mismo es considerado como un mediador de la formación, organizador, analizador, revelador de significados y provocador de cambios (Souto, 1999).

En este marco, el dispositivo diseñado se desarrolló en dos instancias de trabajo: una grupal y una individual. En la presente ponencia se aborda el análisis de la instancia individual del dispositivo de formación. Esta instancia consistió en 4 entrevistas en las que la formadora y cada una de las docentes participantes analizaron las actividades de

relato de experiencias personales y de lectura de cuentos realizadas por ellas, previamente videofilmadas y transcriptas en detalle por la formadora. El análisis de la participación de una de las docentes en esta instancia del dispositivo pretende dar cuenta de algunos de los procesos que el dispositivo favorece.

La relevancia de este tema radica en la necesidad de comprender los procesos concretos que, dentro de los dispositivos focalizados en el análisis y la reflexión, dan lugar a la transformación que la formación persigue.

La entrevista como dispositivo

La instancia individual del dispositivo que aquí se analiza tomó la forma de una entrevista. Consideramos a la entrevista como una actividad discursiva compleja que teje redes de intersubjetividad (Arfuch, 2010). Participa de un fenómeno que Bahtin (1982) denominara como dialogismo, que tiene que ver con la pluralidad de voces que hablan y a las que se responde en cada enunciado. De acuerdo a este concepto cada enunciado interactúa con otro que instituye frente a sí y con la otredad de lo ya dicho. En esta tensión se constituye un sujeto discursivo que puede ser considerado como un personaje (Arfuch, 2010). Partiendo de esta idea analizaremos el modo en que la docente por un lado y la formadora por otro construyen un personaje y una escenografía en las entrevistas y negocian entre sí esta construcción.

Metodología

Este trabajo es parte de una investigación que estudia los procesos que llevan a cabo los docentes en formación y su relación con las características de los dispositivos de formación de los que participan, por una parte, y la relación entre estos procesos y los cambios que se observan en sus representaciones y en sus prácticas pedagógicas, por otra.

Participantes: 6 docentes de dos Jardines de Infantes ubicados en una zona marginal del Partido de Tigre, provincia de Buenos Aires, Argentina, tomaron parte en el dispositivo de formación, con pleno consentimiento. La institución cuenta con un alumnado de 90 niños de entre 3 y 5 años que asisten durante 8 horas y un apoyo escolar, por la tarde con de 60 niños de 6 a 11 años. Para este estudio se consideran las entrevistas de la docente de sala de 3 años, que lleva 20 años en el ejercicio de la profesión, 4 años en la Institución.

Procedimientos de recolección de datos: El corpus, para esta etapa del análisis, se conformó a partir de la transcripción de las 4 entrevistas en profundidad (Taylor & Bodgan, 1987) que formaron parte del dispositivo de formación del que participó la docente: 2 de ellas destinadas a la reflexión y análisis de la actividad de relato de experiencias personales y 2 a la de lectura de cuentos realizadas por la misma docente.

Procedimiento para el análisis de los datos: Dentro de una lógica cualitativa (Sirvent, 2001) se recurrió como estrategia al Análisis de Contenido (Krippendorf, 1990) para abordar las entrevistas no estructuradas con la maestra. El análisis inductivo mostro como relevantes las siguientes dimensiones para analizar los movimientos en la construcción del personaje y de la escenografía:

a- la coincidencia o confrontación del personaje y escenografía definido por la maestra y el definido por la formadora.

b- la deseabilidad de los rasgos de ese personaje desde el punto de vista de la maestra.

c- la estabilidad de los rasgos de este personaje a lo largo del tiempo.

Resultados

El análisis de las entrevistas como dispositivo de formación dentro de un dispositivo más amplio, permitió mostrar el modo en que se lleva a cabo en el intercambio entre la maestra y la formadora, la construcción de un personaje y de un escenario por ambas partes y los movimientos que esta construcción sufre en el encuentro y confrontación entre las diferentes definiciones.

Se observó que los personajes y escenarios creados por la maestra (M) y la formadora (F) a veces coinciden.

"M- Pedro… yo estaba en el banco, y se sentó en el banco…le digo, no, hay q sentarse abajo…no, y no…te tenés que sentar abajo porque yo quiero poner el cartel acá para apoyar… ¡no!, bueno le dije… le puse el cartel acá delante y no vas a saber qué es lo que dice…y se sentó (risa)… claro, la madre lo reta… pero la verdad es como que decís… a ver acá había reglas… y hay cosas, hay límites que hay que…bueno… digo…no te sientes, quedate donde quieras pero no vas a poder… disfrutar de la actividad (risa) y se sentó después ahí… es como decir… no es solamente… bueno, te reto te bajo y te sentaste. Ahí termina llorando…

F- Si, si los motivos ¿no? Vos le das los motivos.

Media hora después:

M- Y lo que me estaba dando cuenta… de lo que yo (enfatiza) no me doy cuenta… esto de hacer esto lo de los contratos de… porqué son los no, y porqué son los si… la verdad yo no… nunca me había puesto como que lo hago… ¿entendés? y lo que estoy pensando es que es algo normal… yo en mi vida me manejo de esa manera, porqué los si… y porqué los no (risa).

F- cada vez que dijiste algo… fue con una explicación atrás. esto no porque tal cosa, esto no nos permite escucharnos, esto… eh… si hablas con la boca llena… no te entiendo tragá y después…

M- y eso la verdad, no me había dado cuenta… que… que hago eso (risa) "

Este fragmento muestra cómo el dispositivo ha resultado revelador de significados para M quien reconoce que "no se había dado cuenta" del modo en que establecía los límites. En este caso los personajes que construyen tanto M como F coinciden desde el principio: se trata de un docente que no pone límites arbitrarios. Las reglas deben ser respetadas por motivos que son explicitados. La información que proporciona la formadora alimenta la creación de este personaje, ayuda a delimitarlo, a especificarlo y a poner en visibilidad ciertos rasgos. En este caso se trata de rasgos valorados por la M.

Ahora bien, ¿qué pasa cuando los rasgos que se destacan en esta construcción del personaje no son deseables desde el punto de vista de M? Se observaron dos situaciones diferentes:

Una de las posibilidades observadas es que M no acepte del todo el personaje que le ofrece la formadora en su definición. En este caso M y F argumentan para negociar un personaje y un escenario común, sin lograrlo del todo:

"M y F están discutiendo acerca de la lectura de cuentos y F sugiere posibles modos de intervenir para favorecer la comprensión de los niños:

M: Si pero igual por eso te digo, separar a las dos cosas. Creo que hay un tema de compresión con algunos.

F: Siii, lo que pasa es que esos son los casos imposibles, yo trato de

correrme de lo imposible, aunque …
M (interrumpe): A mi también me preocupan por que quiero ver de qué manera pueden integrarse lo mejor posible.
F: Si, ya lo creo, lo que pasa es que hay 25 que no tienen problemas de comprensión, con los que se puede laburar desde este tipo de cosa: bueno a ver qué le puedo agregar a la situación o qué otra cosa puedo hacer como para seguir haciendo esto pero enriquecerlo …
M: Si, si…. Me quede pensando…..si, si. A mí me cuesta ver ese tema de poder buscarle esa vuelta."

En el fragmento el personaje que M presenta esta focalizado en la minoría de la clase, aquellos niños con dificultades. F, por su parte le presenta a M argumentos en favor de un cambio de foco. Presenta, de esta forma otro personaje posible: aquel que atiende "los 25 que no tienen problemas" y no a la minoría. Ante esto, M no rechaza el personaje propuesto pero reconoce la dificultad personal para constituirse en ese personaje.
En otras instancias M y F consiguen ponerse de acuerdo en la construcción de ese personaje y de esa escenografía, aún cuando se trate de un personaje con rasgos no deseables desde el punto de vista de M.
"M- Me daba cuenta como que… no te digo que esta mal…. lo del intercambio… pero como que quedaba muy…al aire muchas cosas que se contaban. En realidad no se enriquecía… el que era mas introvertido como que se quedaba ahí y terminaba no participando…
F- Si acá ¿ves?… carrera de caballos… (muestra el registro escrito de la clase) Esta nena dijo carrera de caballos 20 veces. O sea, para ella se ve que eso fue super significativo… viste… y sin embargo …
M- Claro, pero yo me había quedado como que quería hablar de otra cosa… y en realidad la importancia estaba en lo que ellos querían contar… y no en lo que yo quise hacer en ese momento… como que… me di cuenta de que…hice así un mea culpa… me fije mas en mi intereses (enfatiza) que en lo de ellos. Que, a veces te pasa… decir…yo quería que hablemos de determinadas cosas que en otro momento sí, íbamos a hablar contar eso, pero en este momento era… hablar de lo que quisieran… y sin embargo no lo respete…
F- Claro.
M- que quizás la consigna estuvo mal dada, yo tendría que haber dicho… bueno vamos a hablar de cualquier tema y aceptarlo, … es como que yo siento una autocrítica, yo la corté, no le di posibilidad de que diga… no! (risa) pero bueno, son cosas que las vi después… (risa)
F- Si totalmente, y siempre pasa… siempre si uno se filma o escribe literal lo que ocurrió te vas a encontrar cosas que vos cuando las ves, decís ¡¡¡no!!!….¡¡¡qué es esto!!! (risa) Y bueno pero…es la idea también…"

En este fragmento el personaje que aparece es una docente que regula los temas de conversación de acuerdo a sus intereses y que no permite que se desplieguen los relatos que responden al interés de los niños. M misma lo sugiere al principio de un modo muy general y cuando F le da ejemplos concretos de la niña que quería contar acerca de la carrera de caballos M misma proporciona la justificación de la importancia de atender al interés de la niña. Y luego lo repite y lo retoma en varias oportunidades más a lo largo de la entrevista y en otras.

A partir de la confrontación con el personaje y escenografía construidos por F parecería que se abre otro orden de visibilidad; que los intereses del niño y el despliegue de su relato pasan a constituir algo a lo que M comienza a prestar atención. De hecho analizando otro intercambio M señala "Porque acá ya la corto." En estos casos aparece claramente el deseo de M de modificar ciertas actitudes para que su desempeño (el personaje que ella crea en la acción) se acerque a aquel deseado.

"Como que era nada más para que ellos empiecen a ejercitar el habla… hasta ahí estaba pero como que quedaba ahí, ¡viste! Como que necesitaban un vuelo… Pero quizás no hilas fino… y después que leí las intervenciones que tuve la otra vez con vos, es como que dije bueno vamos a usarlo a ver qué pasa. Esta semana me quedaba así como colgada antes de empezar. Dije, bueno nos vamos a meter por ahí.
…
Y en la entrevista final: … son así como muy… escuetas, ¿viste? como muy acotadas las cosas que ellos van hablando, entonces por eso bueno… ahora implemente otra manera de trabajarlo."
Los comentarios de M en los fragmentos seleccionados muestran que el nuevo personaje que M crea en la interacción se dedica a "hilar fino". M reconoce aquí las transformaciones que su propio personaje ha sufrido. Subraya la relación entre lo que observa acerca de la producción de los niños, aspecto que no había tenido en cuenta previamente y su intención de modificar las prácticas: "Ahora implemente otra manera de trabajarlo".

Reflexiones finales

Podría pensarse que en ese espacio discursivo en el que se exponen y negocian personajes, de lo que finalmente se apropia la maestra es de una proposición de mundo en términos de Ricoeur (2006). De acuerdo a este autor comprender es comprenderse ante el texto, exponerse al texto y recibir de él un yo más vasto.

Empleando la metáfora de la interpretación de textos como un paradigma valido para la interpretación en el campo de las ciencias humanas, puede considerarse a la interacción entre la maestra y la formadora como un texto que recrea la actividad vista en el video y transcripta. Podría pensarse, pues, que la maestra se comprende ante este texto creado conjuntamente con la formadora.

Tal como señala este mismo autor el trabajo muestra que tal comprensión ha sido posible a partir de un distanciamiento de uno consigo mismo, que no es sino lo que Zeichner (1994) define como "reflexión". La creación de un personaje en el discurso y la confrontación con los personajes alternativos que la formadora ha presentado parecen haber favorecido este distanciamiento necesario para toda comprensión.

En este sentido el dispositivo, por sus características, parece haber propiciado un distanciamiento múltiple: en un sentido provocado por el verse a sí mismo en un video, pero luego también al proporcionar preguntas que deben ser respondidas por la entrevistada, que ponen el foco en aspectos no visibles previamente para ella. Por último el distanciamiento es favorecido también por las otras lecturas de eso que se ha visto, tarea llevada a cabo por la formadora, quien presta a la docente otra definición de ese personaje y ese escenario, diferente de lo captado por la maestra.

Bibliografia

Arfuch, L. (2010). La entrevista. Una invención dialógica. Bs.As: Paidós.

Bahtin, M. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.

Barbier, J. M. (1999). Prácticas de formación. Evaluación y Análisis. Formación de Formadores. Serie los Documentos. Vol. 9. Bs. As: Edición Novedades Educativas.

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Serie Formación de formadores No 6. Bs.As: Ed. Novedades Educativas.

Karmiloff-Smith, A. (1992). Beyond modularity. Cambridge: Cambridge University Press.

Krippendorf, K. (1990). Método de análisis de contenido. Teoría y Práctica. Bs. As: Paidós.

Pozo, J. I. (2003). Adquisición del conocimiento. Madrid: Morata.

Sirvent, M. T. (2001). El proceso de investigación. Oficina de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Ricoeur, P. (2006). Del texto a la acción. Bs. As.: Fondo de cultura económica.

Souto, M. (1999). Grupos y Dispositivos de Formación. Serie Formación de Formadores, 10. Bs. As: Novedades Educativas.

Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Nadal, S. Vaage (Eds.), Teachers´minds and actions. Research on teachers´ Thinking and Practice. London: Falmer Press.

ESTRATÉGIAS NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA: A ESCRITA COMO ATO

Marcondes Machado, Adriana

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Resumen

Os estudantes de graduação do Curso de Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, ao cursarem as disciplinas relacionadas à área da Psicologia Escolar, realizam estágios em instituições educativas. Esse artigo visa problematizar alguns desafios enfrentados na formação dos estudantes de psicologia e apresentar uma das estratégias de enfrentamento desses desafios: um procedimento de escrita denominado cartas-relatórios. Esses escritos são entregues aos profissionais dos equipamentos em que os estágios são realizados e exigem que os estagiários considerem a escrita como ato do trabalho de intervenção.

Palabras Clave
Psicologia-Escolar formação intervenção relatórios

Abstract

ESTRATEGIES FOR PSYCHOLOGISTS´EDUCATION: THE WRITING AS AN ACT

While coursing disciplines related to School Psychology, undergraduate students at the University of São Paulo Psychology Institute are required to hold internships in educational institutions. This article intends to discuss some of the challenges faced in the training of psychology students and to present one of the strategies used to address such challenges: a procedure which involves writing what we call report-letters. Such reports are submitted to the professionals who work for the organizations where the internships are held. Writing these reports requires interns to consider writing as an act in the intervention work.

Key Words
scholl-psychology education intervention reports

Introdução

Este trabalho faz parte de uma investigação sobre os problemas e desafios que se operam na formação de alunos do curso de psicologia. O objetivo da mesma é pesquisar como os estagiários de psicologia têm analisado os problemas produzidos no espaço escolar e desenvolver estratégias para problematizar essas análises. O material de investigação foram os relatórios semanais escritos pelos estagiários durante a experiência de estágio. Trabalhamos com o material de dois grupos de estagiários (com seis alunos em cada grupo) cujo trabalho se deu em 2011 em uma escola pública de ensino fundamental na cidade de São Paulo. Apresentaremos, a seguir, o contexto produtor dos desafios dessa investigação.

O Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo tem muitos serviços que realizam atendimentos e outras práticas em que há a participação dos estudantes do curso de graduação. Esses serviços são vinculados a disciplinas teóricas e, neles, trabalham psicólogos e docentes do Instituto de Psicologia. Um desses serviços é o Serviço de Psicologia Escolar, articulado com disciplinas referentes à interface psicologia e educação. Em uma dessas disciplinas, os estudantes de psicologia realizam estágios em instituições educativas (escolas públicas, casas abrigo, equipamentos complementares à escola) que são organizados e supervisionados pelos psicólogos contratados pelo IPUSP.

No trabalho do Serviço de Psicologia Escolar temos acumulado muitas experiências sobre questões oriundas das escolas públicas de São Paulo, da formação dos alunos de psicologia e da relação psicologia/educação. A supervisão dos estágios se opera no encontro dessas questões.

O posicionamento teórico das disciplinas dessa área no Instituto de Psicologia da USP realiza uma crítica em relação às práticas higienistas, à medicalização e aos saberes presentes na criação de uma psicologia científica que define as causas do fracasso escolar como determinadas pelas características dos alunos das classes populares e de suas famílias, o que justificaria a demanda, à psicologia, de prevenção, correção e adaptação. Esse movimento foi intensamente estudado por muitos autores (Freitag, 1980; Patto, 1990; Saviani, 1985) que analisaram o caráter ideológico do discurso da psicologia científica do século XIX em relação à produção do fracasso escolar ao criar saberes com o objetivo de avaliar aqueles que fracassam sem considerar a questão política e social presente nessa produção.

Ao desconstruir esses efeitos de verdade, o campo político, social e econômico se faz presente na produção dos acontecimentos do dia a dia escolar: o funcionamento escolar, o cansaço de tantos professores, as péssimas condições de trabalho, a produção da

intensa desigualdade social presente em um sistema educacional fruto do descaso político.

Imbuídos de uma postura crítica, os estagiários de Psicologia Escolar vão para o campo, para as instituições educativas, e estabelecem, pela primeira vez, a experiência de terem de agir nas concepções presentes nas demandas de tratamento, prevenção, adaptação e atendimento presentes na formulação dos professores. Embora os estagiários reconheçam que essas demandas verbalizadas pelos professores sejam produzidas por concepções e práticas presentes na área da psicologia (portanto, a demanda é necessariamente construída em uma relação constituída historicamente) eles, em um primeiro momento, analisam os acontecimentos escolares como se não tivessem relação com essa produção. Essa forma de pensar - analisar o outro como fora da relação na qual a análise se dá - é engendrada no campo social e está presente na maneira como os estagiários relatam e escrevem sobre os acontecimentos nos estágios.

O estágio e a escola atravessados por instituições

Produzimos um olhar estrangeiro nesses trabalhos. Essa posição exige pensarmos como a psicologia analisa essa instituição, como compreende os processos que lá se efetuam, que leitura faz da produção histórica dos fenômenos presentes no dia a dia escolar. Essa apreciação coloca a própria psicologia em análise, isto é, ao pensar o funcionamento da escola revela-se uma certa forma de operar uma certa psicologia. Nesse trabalho, alguns professores indicam que questões emocionais são determinantes da capacidade de aprender revelando, com isso, as marcas da psicologia na constituição daquilo que nos é relatado como problema na escola. E temos acompanhado a intensa presença do discurso médico para compreender e encaminhar questões de outras ordens. Há um grande número de crianças e jovens medicados e submetidos a diagnósticos que transformam as várias formas de ser, em doenças a serem curadas.

A produção da demanda na relação entre os professores que trabalham nas escolas e os estagiários de psicologia nos convoca a pensar a multiplicidade de questões presentes na constituição de uma demanda. As necessidades que os professores encaminham à psicologia não são criadas pela escola e sim por saberes e práticas engendrados no campo social, que se instituem na escola. Essa idéia advém de um posicionamento sobre a maneira de entender o que seria uma instituição, termo tão amplamente utilizado nos trabalhos psicológicos hoje em dia.

Rodrigues (1987) afirma que o termo instituição tornou-se um tanto banalizado no decorrer do tempo. Esse termo parece onipresente nos discursos psi. Uma moda que produz discursos do tipo: "é preciso levar em conta a dimensão institucional", "deve-se trabalhar a instituição e não seus membros", "deve-se tratar a instituição", "esse menino não aprende, é um problema institucional".

A história desse termo nos trabalhos psi advém de análises feitas no movimento da antipsiquiatria. "Da descoberta de que as instituições podiam adoecer e fazer adoecer mais do que tratar à invenção italiana da desinstitucionalização da doença mental" (Vicentin, 2007, pg174), a Reforma Psiquiátrica entendeu que não há como tratar, sem tratar a instituição, isto é, sem intervir em saberes e práticas que se instituem em uma instituição. Por exemplo, no caso da cultura manicomial, presente no campo social, há a necessidade de trabalhar: a segregação dos profissionais, os especialismos, a fragmentação de saberes, as relações de dominação. Aquilo que se institui (essas instituições) precisa ser colocado em análise.

As concepções e relações de poder se instrumentalizam em certas práticas: a separação entre melhores e piores, competentes e incompetentes, a concepção de sujeito como um em-si, a idéia de que é possível ser neutro em uma relação de investigação sobre o sujeito, instrumentalizam-se em certas práticas - o diagnóstico, as salas especiais, as observações, a demanda sobre o que a criança tem, os relatórios e laudos. Rodrigues (op.cit.) aponta que essas concepções e relações de poder é que devem ser interrogadas quanto às suas condições históricas de sua produção e reprodução.

Esse movimento que institui concepções, relações de poder e práticas, tem efeitos de naturalização. Em relação à demanda, muitas professoras esperam que possamos avaliar um aluno tendo acesso a algumas produções dele, como se os problemas vividos por esse aluno encaminhado não tivesse relação com as práticas presentes no campo social. Essa é uma naturalização perigosa: a idéia de problemas psicológicos como fenômeno objetivo, neutro e intrínseco. Mas, essa naturalização é a matéria-prima de nosso trabalho, isto é, chama-nos a atenção o grande número de psicólogos que se queixam desse tipo de demanda, desconsiderando a multiplicidade de questões que se abre a partir do estabelecimento de uma demanda. Talvez essa questão tenha relação com uma formação que, apesar de crítica, não têm instrumentalizado os psicólogos para a intervenção.

Os estagiários de psicologia da USP entendem que os problemas da educação pública em nosso país (o fracasso escolar) e os acontecimentos do dia-a-dia escolar são efeitos do funcionamento político e econômico do campo social (Meira, 2003; Tanamachi, 2000; Machado, 1987). Mas, ao realizarem os estágios nas escolas públicas, percebemos que, no início, eles entendem como equivocada, imprevista e errada a forma de agir de muitos professores. Dessa maneira, os estagiários reproduzem uma postura julgadora que transforma em histórias únicas aquilo que percebem, não acessando a multiplicidade de sentidos presentes na constituição de um gesto, de uma demanda, de um fato. Eles consideram a necessidade de pensar a presença do funcionamento do sistema social na constituição dos processos de subjetivação, isto é, afirmam que as relações devem ser colocadas em análise - relações que são relações de força (Foucault, 1996). Mas, muitas das colocações dos estagiários mantêm o lugar de discurso competente julgando os acontecimentos de maneira exteriorizada, como se suas análises não estivessem presentes na constituição daquilo que estão analisando. Entendemos que a intensidade dos acontecimentos do dia a dia escolar (situações de violência, professores sobrecarregados, intenso atravessamento de problemas sociais, falta de tempo e de estrutura) sugeriria aos nossos estagiários que os mesmos não teriam relação com a produção desses processos de exclusão operados pela lógica do mercado e do sistema capitalista. São alunos do 4ª ano da graduação de Psicologia (curso com duração de cinco anos) com poucas experiências em trabalhos de intervenção institucional fora da universidade. Essas dificuldades para perceber as instituições que atravessam e determinam suas formas de entender e analisar, criam um desafio para o trabalho de supervisão: investigar formas de intensificar o acesso, a percepção e a intuição sobre a relação entre o que pensam e o que produzem com seus pensamentos e ações.

A escrita como ato

Como exercer a postura crítica? Essa pergunta é formulada pelos estagiários quando iniciam seus estágios em escolas públicas. Contam-nos que sabem o que não é para fazer: sabem que existem práticas que discriminam e rotulam, que existem ações que reduzem os sujeitos a índices e números, que a psicologia e os psicólogos reproduzem relações de desigualdade de poder, sabem sobre o perigo de interpretações totalitárias e de encaminhamentos de alunos das escolas para avaliação psicológica e para outros atendimentos, quando esses isentam o funcionamento social e institucional da responsabilidade pela produção de fracasso escolar. E perguntam: como agir diferentemente disso? Como agir de maneira crítica?

Os estagiários são divididos em pequenos grupos (cerca de 6 a 8 estagiários em cada grupo). Cada grupo desses cumprirá: duas horas semanais de supervisão, duas horas semanais de estágio na instituição, duas horas semanais de aula teórica e tempo para escrita de relatórios semanais com descrição e análise dos acontecimentos vividos no estágio. Portanto, na instituição, os estagiários ficarão cerca de duas horas semanais. Cada dupla de estagiário se responsabilizará por uma situação apresentada por algum professor da escola em que o estágio se efetuará. É comum essas situações serem, inicialmente, apresentadas como sendo referente a UM aluno com o qual há muita dificuldade para ensinar ou se relacionar. Transformar esse nome próprio - de um aluno - em um tema, em uma situação a ser investigada, será parte do objetivo do trabalho de intervenção.

Muitas perguntas dos professores se relacionam a esse UM. O que ele tem? Por que ele é assim? Aparece a idéia de que existiria uma causa anterior a ser descoberta e sanada. E, é como se aquilo que se apresenta, aquela forma de ser, não fosse uma afirmação, uma positividade, algo que se tornou necessário. Essa confiança em que haveria uma causa anterior e interna dificulta a busca pelo processo de produção que deu existência a uma certa forma de agir e pensar.

As cenas vividas durante o tempo do estágio revelam que os processos de subjetivação se constituem no dia a dia, nas relações. Em um dos relatórios semanais sobre o estágio, uma dupla de estagiário escreveu:

Mário, 11 anos, é famoso na escola. Não sabe ler e escrever, não tem participado de aulas de reforço e, sempre que pode, faz ameaças aos professores. Está no 5º ano (último ano do Ensino Fundamental I, em que os alunos têm aula com professores polivalentes – um professor por turma). Ele faltou nas duas primeiras semanas de aula, alguns professores achavam que, talvez, tivesse desistido da escola, embora a legislação brasileira defenda ser obrigatório que uma criança com a idade de Mário esteja freqüentando a escola. Era uma terça-feira, quando Mário chegou à Escola. A coordenadora pedagógica, quando o viu, surpreendeu-se e disse: estava bom demais para ser verdade! Mário entendeu o recado e começou a agredir e xingar. A coordenadora pedagógica foi irônica e agressiva.

Ao narrarem essa cena na supervisão, os estagiários se mostravam admirados e indignados. As idéias dos estagiários giravam em torno de conseguirem mostrar, demonstrar, conscientizar a coordenadora pedagógica sobre o que ela havia feito. Buscavam algum tipo de intervenção em que pudessem mostrar à coordenadora que a atitude dela havia sido agressiva. A coordenadora estava insatisfeita com Mário e, os estagiários de psicologia, insatisfeitos com a coordenadora.

Criamos uma estratégia que pudesse intensificar um processo que ampliasse o campo de análise daquilo que acontece e intensificasse a capacidade dos estagiários perceberem-se como forças nas relações que habitam: a escrita, desde o início do estágio, de uma carta-relatório (assim foi denominada) para os profissionais da instituição na qual o estágio está sendo realizado. Essas cartas relatórios têm tido uma função importante, um exercício para se colocarem no processo de produção dos fatos. Explicarei a seguir.

As perguntas que inspiram esses escritos são: para quê, qual a função do estágio de psicologia na escola? Que situações vivenciaram e participaram? O que pensaram sobre essas situações? O que propõem? Esses escritos são pedidos logo depois das primeiras idas à escola e serão entregues para a escola ao final do estágio, que tem a duração de 4 meses. Entre a primeira e a última versão da carta-relatório, esses escritos terão muitas variações, pois a cada dia de estágio, essas informações mudam.

Cada dupla de estagiários funciona de forma diferente em relação a esse escrito: em algumas, os alunos escrevem juntos; em outras duplas, um escreve primeiro e, depois, pede para o outro fazer sugestões.

A escolha das palavras exige tempo. Os estagiários relatam as dificuldades para realizarem essas escolhas, pois vão percebendo que nenhuma palavra é suficiente. Eles têm que pensar na sequencia das frases, no que pretendem dizer antes e depois, em como vão desenvolver uma linha argumentativa, nos efeitos que querem produzir.

Assim, uma dupla escreveu sobre o objetivo do estágio: O objetivo do nosso estágio é compreender como vem se operando a questão da inclusão no ensino Fundamental II da rede municipal de ensino. A pergunta que se colocou na supervisão foi: compreender? Estamos lá para compreender? Semanas depois, essa mesma dupla entregou outro escrito relatando mudanças nessa frase: O objetivo do nosso estágio é vivenciar, nessa escola, as práticas de ensino frente à política de educação inclusiva. Na supervisão a discussão trouxe a questão de que o estágio tem como um dos objetivos a formação que se dará por meio de vivências, de experiências, mas, estamos lá para vivenciar? Em outro momento, já na época do final do estágio, eles escreveram: O objetivo do nosso estágio nessa escola é, participando das práticas com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino Fundamental II da rede municipal de ensino, buscar, em um trabalho conjunto com os professores, estratégias frente a algumas questões presentes nesses processos de escolarização e que se fazem presentes nas maneiras singulares como esses alunos têm vivido o processo de escolarização.

Compreender, vivenciar, desenvolver estratégias, tudo isso está presente. Escrever sobre modos de ser singulares relacionados com as questões presentes no processo de escolarização potencializa pensarmos no inacabamento dos processos de subjetivação, nas indeterminações que possibilitam apostas, nas ações que criam brechas em histórias cristalizadas. A compreensão dos fenômenos, a participação e vivências, são fundamentais. Mas, eles tem uma clara intenção.

Nesses escritos, acompanhamos as transformações na forma de

pensar dos estagiários. É comum, no início, escreverem de forma a mostrar o que falta, o que deve acontecer e não está ocorrendo. Vejamos isso em um trecho de um relatório semanal:

Um aluno com deficiência, do 6º ano (antiga 5 série), ficava parado, sem fazer nada, na sala de aula regular. A professora tinha receio de pedir coisas a ele, achava que era constrangedor, pois esse aluno apresentava muitas dificuldades. Por isso, pedia coisas muito simples: pintar um desenho já feito, copiar uma letra. Eu, percebendo que o aluno estava desanimado (afinal, ele podia mais) e que a professora estava receosa (desconhecia outras possibilidades na relação com esse aluno), perguntei para a professora se haveria algum livro infantil que esse aluno poderia se interessar. A professora citou alguns livros de literatura infantil que havia na biblioteca e que esse aluno teria, inclusive, condições de ver sozinho, pois eram histórias sem escrita.

O foco, em uma situação como essa, não é criar estratégias de alfabetização e de interesse. O foco é intervir naquilo que impede a professora de se aproximar e ensinar esse aluno. A idéia dos livros também não é um método para ensinar. Ela surgiu, pois essa estagiária estava à espreita, atenta às possibilidades que ocorriam: um dia esse aluno havia pegado um livro de um colega para folhear, a estagiária estava na sala e percebeu interesse nele. Portanto, ficar à espreita, atenta ao que pode produzir laço, interesse, expansão.

Na versão final da carta-relatório a estagiária explicita seus receios e suas apostas. Receios e apostas que coincidem com os da professora, pois ela também tinha receio de constranger esse aluno. A estagiária narra um percurso ao invés de analisar o percurso da professora visando romper um discurso representativo no qual falaria sobre o outro, a respeito do outro e, dessa forma, afetar o leitor sobre a curiosidade de Claudinei: Um dia, estava na sala de aula atenta ao que Claudinei fazia. Percebi que ele demonstrou interesse por um livro. Cheguei perto dele e, ao invés de perguntar se ele gostaria que eu lesse o livro para ele, perguntei se eu poderia ler ao lado dele (talvez isso nem fizesse diferença, mas estava receosa de invadi-lo). Ele aceitou, vimos as figuras juntos e fomos apontando coisas interessantes, um para o outro.

Conclusão

Os estagiários precisam de tempo e de trabalho solitário para perceberem os efeitos que os escritos produzem. E, nesse tempo desenvolvem mais acesso e condições de perceberem as intensidades das forças nas relações que estabelecem.

Essas cartas-relatórios são revistas muitas vezes pelo supervisor do estágio e pelo grupo de supervisão. A leitura de alguns trechos no grupo de supervisão traz a multiplicidade de efeitos a serem considerados, pois os estagiários percebem dimensões diferentes produzidas pela escrita. Aprendemos a ter cautela com algumas palavras, por exemplo, quando se escreve que algo AINDA não está funcionando de uma maneira ideal. A palavra "ainda" é perigosa. Por exemplo, na frase "A escola ainda não está realizando uma prática que inclui todos os alunos", fica parecendo que a escola deveria fazer isso e desconsidera-se toda a situação que produz as coisas serem da forma como são.

A construção das cartas-relatórios faz parte de uma estratégia micropolítica para afetar a maneira de pensar dos estagiários.

Bibliografia

Deleuze, G; Guattari, F. (1996) Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia, vol3. Rio de Janeiro: Ed 34.

Foucault. M. (1973) [1996] A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Nau.

Freitag, B.(1980) Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Editora Moraes.

Machado, A. M. ; Souza, M. (1997) Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Meira, M.; Antunes, M. (2003) Psicologia Escolar: práticas críticas. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Patto, M.H.S. (1990) A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, SP: Editora T. A. Queiroz.

Rodrigues, H.C.(1987) A análise e a profissionalização do psicólogo. In Saidon,O; Rachel,V. (orgs). Análise Institucional no Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Editora Espaço e Tempo Ltda.

Saviani, D. (1985) Escola e Democracia. São Paulo: Editora Cortês.

Tanamachi, E.; Proença, M.; Rocha, M. (2000) Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Vicentin M.C. (2007) Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai à escola. In Machado, A.M., Fernandes, A; Rocha, M. (orgs) - Novos Possíveis no encontro da Psicologia com a Educação. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

EL SALÓN DE CLASES COMO CONTEXTO DE APRENDIZAJE Y COMO CONTEXTO COGNITIVO

Martin, Laura Cecilia - Roco, María Victoria

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue

Resumen

El presente trabajo se desprende del Proyecto de Investigación: La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el Nivel Medio, cuyo objetivo general apunta a describir e interpretar la construcción cognitiva en estudiantes del nivel medio, a través de la comunicación didáctica como instrumento de mediación en el proceso de enseñar y aprender.

La propuesta de investigación responde fundamentalmente a una perspectiva cualitativa, entendiendo que este modo de aproximación al objeto fundamentado tanto en una teoría psicológica socio-histórica como en una Didáctica de derivación cognitiva, puede contribuir significativamente al conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que acontecen en el salón de clases.

Este escrito pretende profundizar el marco teórico de referencia. En el desarrollo del mismo, el núcleo de la problemática que nos ocupa refiere a los vínculos interpersonales, centrándonos básicamente en la utilización del lenguaje en las interacciones que se producen en el salón de clases. Por tanto, el eje del presente trabajo estará puesto en la indagación acerca de la relación de los sujetos con la acción mediada por instrumentos. La acción en el aula es una práctica social específica en la que se despliega la mediación instrumental en situaciones de interacción que promueven desarrollo.

Palabras Clave
Instrumento mediación aprendizaje lenguaje.

Abstract

THE CLASSROOM AND LEARNING ENVIRONMENT AS COGNITIVE CONTEXT.

This paper follows the research project: The construction of cognitive mediation and instruments. A study at standard level, whose overall objective is to describe and interpret the cognitive construction of mid-level students through didactic communication as an instrument of mediation in the process of teaching and learning.

The research proposal responds primarily a qualitative perspective, understanding that this way of approaching the object based on both a socio-historical psychological theory as a cognitive bypass Teaching can contribute significantly to the knowledge of teaching and learning processes that occur in the classroom.

This paper aims to deepen the theoretical framework. In its development, the core of the issue before us concerns the links, focusing primarily on the use of language in the interactions that occur in the classroom. Thus, the focus of this work will be on the inquiry into the relationship of subjects with the tool-mediated action. The action in the classroom is a specific social practice that unfolds in the instrumental mediation in situations of interaction that promote development. .

Key Words
Instrument mediation learning language.

Introducción

El presente trabajo se desprende del Proyecto de Investigación: La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el Nivel Medioi, cuyo objetivo general apunta a describir e interpretar la construcción cognitiva en estudiantes del nivel medio, a través de la comunicación didáctica como instrumento de mediación en el proceso de enseñar y aprender.

El marco teórico referencial se sitúa en un espacio de intermediación entre la Psicología y la Didáctica, vinculadas por la preocupación en la construcción del conocimiento en el ámbito escolar. En razón de ello, se consideran a los referentes conceptuales de ambas disciplinas, como herramientas teóricas que permiten el abordaje del objeto de estudio, recuperándose las perspectivas teóricas que consideran que el proceso mismo de enseñar y de aprender, tiende a la construcción cognitiva.

En tal sentido, estimamos importante, hacer referencia a dos conceptos centrales como son: la construcción cognitiva y los instrumentos de mediación.

En el marco del proyecto se conceptualiza a la construcción cognitiva como los formatos de interacción específica que implican movimientos cognitivos dirigidos a puntos novedosos del conocimiento y que se expresan en progresivas definiciones compartidas de significados. Asimismo, se considera a los instrumentos de mediación como las herramientas psicológicas que tienen un origen social, que se las utiliza para comunicarse con otros, para mediar en el contacto de los mundos sociales y luego internalizar su uso.

Ambos conceptos resultan de interés en tanto otorgan un papel esencial a la escolarización: crear contextos sociales para dominar y ser conscientes del uso de herramientas culturales.

Nuestra unidad de estudio es el análisis de la comunicación didáctica como instrumento de mediación que se despliega en el salón de clases y en los significados que los distintos sujetos educativos le otorgan en la construcción cognitiva. Para abordar la complejidad de dicha comunicación, optamos por trabajar con dos unidades de análisis: vínculos interpersonales y material didáctico, con indicadores tales como vocabulario, tipo de trato, consignas de trabajo, preguntas de

docentes y estudiantes, libros de texto, carpetas del docente y de los estudiantes, etc.
Este escrito pretende profundizar el marco teórico de referencia, centrándonos en las relaciones interpersonales en el contexto educativo, a fin de poder detectar los mecanismos de influencia educativa que toman cuerpo en, y actúan a través de, las relaciones interpersonales que se establecen entre los participantes en el acto educativo.

Una mirada al Sujeto de la Escuela Media

Al abordar la bibliografía básica existente respecto a la etapa adolescente, nos encontramos en primera instancia, con una serie de estudios que explican a la misma a partir de criterios de orden fáctico, desde los cuales la adolescencia se entiende como proceso etario de transformación de funciones de orden anátomo funcionales y psicológicos que estructuran el desarrollo psicobiológico de los sujetos a partir de determinado momento en la vida de los mismos.
Paralelamente y desde los abordajes derivados de la Sociología, la Antropología y la Pedagogía entre otros campos, se propone y amplia el análisis hacia las características de orden simbólico que emergen alrededor de este sujeto y su vinculación con la estructura social desde la cual es nombrado y a la cual pertenece.

Las transformaciones en las subjetividades- efectuadas por cambios económicos- y las nuevas configuraciones socioculturales encarnadas en la emergencia de nuevos sujetos sociales y políticos, producen también inéditas formas de conocimiento que están presentes en la realidad y moldean nuevas formas de sociabilidad. Es decir, no sólo cambia culturalmente lo que se aprende sino también la forma en que se aprende.

Este panorama ha alterado fuertemente la naturaleza de los vínculos entre los adultos, jóvenes y niños, interpelando a las condiciones reales bajo las cuales se desenvuelven las acciones educativas. Las jóvenes generaciones tienen una diferente forma de producir el conocimiento. El consumo de tecnología digital, fundamentalmente en lo que hace a pantallas e hipertextos, distancia a los jóvenes y los adultos a través de su vínculo con ellas y su capacidad para procesarla y usarla. Los jóvenes tienen nuevos modos de organizar y acceder al conocimiento pues frente a la separación entre mente y cuerpo, Internet escribe a su vez con letras, música e imágenes.

Interesa por ello enriquecer la mirada interpelando los discursos y las prácticas, las normas y convenciones que estructuran lo social. La vulnerabilidad en que actualmente se sumerge nuestra juventud, nos obliga a ensayar respuestas concretas a las necesidades que nuestros jóvenes presentan. Desde este lugar, el espacio de lo escolar se torna sumamente importante para generar una nueva conciencia social posibilitadora de acciones transformadoras.

El aprendizaje en el Nivel Medio

En gran medida, la práctica educativa, se ha sostenido tradicionalmente en ideas de que conocer o aprender resultan una empresa individual, en la que el conocimiento se transmite de unos individuos a otros, y bajo la idea de que el conocimiento está "en la cabeza" de las personas. Por otra parte, la tradición cognitiva viene desarrollando un vasto programa de investigación en relación con el sentido y la naturaleza de la transformación cognitiva. Gran parte de estos estudios se centran específicamente en el problema del cambio conceptual en las situaciones escolares. Resulta evidente que desde estos marcos se están recuperando algunas ideas vigotskianas sobre la potencialidad del aprendizaje en su relación con el desarrollo psicológico.

En la tradición de la Teoría Socio – Histórica se ubica la relación entre aprendizaje y desarrollo en términos de una interrelación inherente de dos procesos diferenciados, que acompañan al sujeto desde el inicio de la vida. La teoría postula una hipótesis de unidad entre ambos procesos, de manera que los unos se convierten en los otros. Es así que el desarrollo de los procesos psicológicos específicamente humanos, tienen origen en las interacciones socio – culturales.

Las funciones psicológicas superiores tienen orígenes sociales en dos sentidos, relacionados entre sí. Primero aparecen en el plano interpersonal social, luego en el plano intrapsicológico, como parte del repertorio de funciones de conocimiento o de conducta del sujeto. Se entiende así a las funciones psicológicas superiores como la internalización de adaptaciones culturalmente determinadas que median las relaciones del sujeto con su entorno.

El sujeto no se hace de adentro hacia afuera. No es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. Por el contrario, es un resultado de la relación. Las funciones superiores no son solamente un requisito de la comunicación, sino que son un resultado de la comunicación misma.

La posibilidad de transformar el mundo material mediante el empleo de herramientas establece las condiciones para la modificación de la propia actividad refleja y su transformación cualitativa en conciencia. Pero este proceso esta mediado por la construcción de una clase especial de herramientas: las que permiten realizar transformaciones en los otros, o bien en el mundo material.

A estas herramientas las llamamos signos y son proporcionadas esencialmente por la cultura, por las personas que nos rodean y construyen al sujeto: en una palabra, por los otros. A partir de aquí puede entenderse la afirmación de que el vector fundamental del desarrollo, es el definido por la interiorización de los instrumentos y de los signos por la conversión de los sistemas de regulación externa en medios de regulación interna, de autorregulación. Al interiorizarse, estos sistemas de autorregulación modifican dialécticamente la estructura de la conducta externa, que ya no podrá entenderse como mera suma o expresión de reflejos.

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores es un proceso artificial y con un alto grado de contingencia en el acceso a sus formas más avanzadas. Vigotsky consideraba que la educación es dominante en el desarrollo cognitivo, y la misma puede ser definida como: "el desarrollo artificial del niño. La educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo. La educación no sólo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta." (Vigotsky, 1987)

Desde esta perspectiva, se puede señalar que los procesos de aprendizaje consisten en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta. El aprendizaje refiere no a un sujeto aislado sino a una relación particular que se materializa como funcionamiento entre sujetos orientados por motivos socialmente definidos. El desarrollo de las funciones

psicológicas superiores exigiría, la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción. Y esto es aprendizaje.

Nuevos estudios como los llevados a cabo por Lave, acerca de la perspectiva de la práctica situada, intentan superar las dicotomías mente- cuerpo, o la idea de que los procesos de aprendizaje son básicamente individuales, mentales, sólo cognitivos en sentido estrecho, y que consisten en la incorporación de saberes preconstituídos. En términos positivos, el aprendizaje en su perspectiva es situacional. Es decir, los procesos cognitivos resultarían distribuidos socialmente y no localizados sólo en una mente individual, son componente de muchas actividades culturales y no sólo el destilado de prácticas culturales especializadas. (Baquero, 2002: 21) En sentido estricto, el aprendizaje se produce en la situación, porque es ella al fin la que produce y significa los cambios como desarrollo, aprendizaje o incluso estancamiento, fracaso. Al decir de Baquero, es la situación la que produce o no nuevas formas de comprensión y participación.

De este modo, el aprendizaje constituye una experiencia que involucra total y vivencialmente a los sujetos implicados como colectivo en una actividad. Por ello, el desafío más potente como educadores es el construir lazos y sentidos genuinos para la experiencia escolar porque probablemente ello vuelva significativo el aprendizaje que se produzca en su seno.

El aula como contexto de aprendizaje y como contexto cognitivo.

El aprendizaje resulta un proceso de construcción de significados compartidos que se producen en la interacción en el marco de la zona de desarrollo próximo. En este proceso, el sujeto interioriza los instrumentos necesarios para pensar y resolver problemas de un modo más maduro que si actuara sólo. En este sentido, el desarrollo individual está mediatizado por la interacción con otras personas.

Así, el aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas. El aprendizaje no altera nuestra capacidad de centrar la atención sino que más bien desarrolla numerosas aptitudes para centrar la atención en una serie de cosas. (Vigotsky; 1979: 128-129)

Resulta relevante el concepto de “construccionismo colaborativo” de Nelson (1996) que intenta reconciliar teóricamente la actividad cognitiva interna del sujeto con la influencia y la determinación del medio social. Este concepto nos permite ver como la mente individual del sujeto se vuelve sociocultural a través de un proceso de desarrollo en el que el lenguaje juega un rol fundamental.

El lenguaje no solo juega mediando en la actividad social, permitiendo que los participantes planifiquen, coordinen y revisen sus acciones mediante el habla externa; sino también proporciona el instrumento que media en las actividades mentales asociadas en el discurso interno del habla.

Al respecto, resulta interesante el planteo de Mercer (2001) el cual expresa que, el lenguaje está diseñado para hacer algo mucho más interesante que transmitir información con precisión: permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que posibilita comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él (Mercer; 2001: 23)

En este sentido, nuestro lenguaje ofrece algo mucho más valioso que el simple intercambio de información, puesto que los significados de las palabras no son invariables y la comprensión siempre supone interpretación. La idea básica es que el aula configura un espacio comunicativo en el que rigen una serie de reglas cuyo respeto permite que los participantes -el profesor y los estudiantes- puedan a través del uso del lenguaje comunicarse y alcanzar los objetivos que se proponen.

Son dos los elementos identificados como esenciales en la construcción de los contextos de interacción en el aula:
La estructura de participación o estructura social, que refiere a lo que se espera que hagan el profesor y los estudiantes, es decir los roles de cada uno.

La estructura del contenido o estructura académica, que alude al contenido de la actividad escolar y a su organización.

Resulta pertinente plantear a la comunicación didáctica como instrumento de mediación. Lo cual nos lleva necesariamente a reconocer las condiciones particulares que ésta sostiene en la clase. Dicha comunicación posee características que la hacen diferente de otros sistemas de comunicación humana:
Es una comunicación institucionalizada, que se produce en un marco regulado por definiciones de roles, de actuaciones, donde la escuela define y acentúa aspectos personales y materiales bajo los cuales ocurren los procesos de enseñar y aprender.

Es intencional, define la línea de influencia en la acción de la enseñanza del profesor, los materiales didácticos y las condiciones ambientales en que se desarrolla.

Es forzada, no es una participación espontánea. Esta particularidad viene a manifestar el estado de tensión entre imposición y participación que en mayor o menor grado está presente a lo largo de todo el proceso de enseñar y aprender.

Es jerárquica, las relaciones que se establecen entre quién enseña y quién aprende son asimétricas, dada por su posición en relación al conocimiento.

Es grupal, la comunicación se produce en grupo, todos los miembros son elementos activos en la generación de comportamientos potencialmente significativos para el resto del grupo.

En tal sentido, y considerando las características que comporta la comunicación didáctica, es que optamos por asignarle un lugar relevante como instrumento de mediación en la construcción cognitiva.

El profesor y los alumnos aportan cada uno a la situación de enseñanza y aprendizaje un conjunto de conocimientos, destrezas, experiencias, expectativas y valores, que utilizan como marco de referencia para interpretarlas y actuar de acuerdo con esta interpretación. Son los marcos personales de referencia, a partir de los cuales los participantes realizan una primera aproximación a la estructura social y a la estructura académica de la actividad.

Pero tan importante, o más, para el desarrollo de la actividad son los marcos interpersonales de referencia construidos a través de la acción conjunta y de los intercambios comunicativos entre el profesor y los alumnos. Son ellos los que determinan la forma que va tomando la estructura social y la estructura académica y su evolución a los largo de la actividad conjunta. Gracias a éstos, los participantes pueden llegar a atribuir un significado compartido a sus actuaciones y verbalizaciones respectivas, al contenido de aprendizaje, a los derechos y obligaciones de cada cual y a los objetivos que se persiguen con la actividad. Entre unos y otros, encontramos a los marcos materiales de referencia, expresión con la que se designan los materiales y objetos de diversa naturaleza utilizados en la actividad conjunta.

En la encrucijada de todos estos elementos, el discurso educacional y su capacidad de mediación semiótica aparece como el instrumento que permite articular los marcos personales, el contexto material en que se produce la actividad y las actuaciones de los participantes, es decir, la pieza clave para entender de qué manera el conocimiento se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal, tanto por los profesores como por los estudiantes.

El habla en clase siempre supone una actividad creativa conjunta, de ahí su fuerza para crear nuevas comprensiones. En este sentido, nos importa examinar cómo aprenden los sujetos a emplear el lenguaje para pensar conjuntamente, y cómo les ayudan otras personas a hacerlo.
Pensar conjuntamente significa que el pensamiento se hace cada vez más colectivo; con ello queremos decir que los sujetos, progresivamente se van haciendo más conscientes de la importancia de distinguir entre su conocimiento y su comprensión y el conocimiento y la comprensión de los demás. Por lo tanto, cuando se comunican también aprenden a tener en cuenta la individualidad de los demás al pensar colectivamente (Mercer, 2001: 171)

La enseñanza por tanto, no puede limitarse simplemente a la transmisión y al manejo hábil de información, sino que debe apuntar a formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, y para ello el estudiante debe ser motivado a la reflexión. La enseñanza debe estar orientada entonces, hacia el desarrollo del pensamiento, de la capacidad creativa y el sentido crítico, tanto del estudiante como del profesor.

Algunas reflexiones finales

La función de la escuela es transmitir el saber socialmente significativo. Esta transmisión de conocimientos, se lleva a cabo por medio de procedimientos didácticos específicos, por modos que le son propios y que constituyen buena parte de los saberes docentes, específicamente su saber hacer, que sólo se constituye en plenitud si se sabe el qué, el por qué y el para qué, determinantes del cómo enseñar. Sin embargo, para que la construcción del conocimiento del estudiante resulte significativa, no puede realizarse centrándose sólo en los procesos individuales del sujeto, ya que dicha construcción en el aula se realiza sobre saberes culturalmente establecidos y trabajados interpsicologicamente.

Debemos superar la educación transmisionista que lleva tanto al docente como al estudiante a instalarse en el gnoce, referido a fenómenos más bien acumulativos, sin permitir la movilidad que se da a partir de la acción de pensar. En este sentido, creemos que un efectivo proceso de formación se logra dentro de los marcos de una acción comunicativa, de una relación dialógica en la que tanto profesores como estudiantes tienen la posibilidad de formarse, de desarrollar el pensamiento autónomo, dinámico y crítico acerca del mundo, de sí mismos y de su relación con los demás. Este proceso de pensamiento implica una acción de naturaleza básicamente dialógica, que conduce a una construcción consensuada de nuevos conocimientos y a una interpretación común de la realidad y del mundo.

El lenguaje en el aula, entra a mediar no sólo para compartir o intercambiar información, sino también como una forma de dar movilidad a esa información, recontextualizándola y resignificándola. El profesor debe ser el agente provocador que obligue al estudiante a producir- no sólo a reproducir- conocimiento por sus propios medios, y a mantener viva la búsqueda de nuevos horizontes.

i Proyecto de Investigación C 092 avalado por la Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional del Comahue, dirigido por Mg Diana Martín y co- dirigido por Mg. Rita De Pascuale.

Bibliografia

Burbules, N. (1999) El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
Cazden, C. (1991) El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Editorial Paidos. Barcelona.
Coll, C.; Palacios; J. Y Marchesi, A. (comp.) (1992): Desarrollo psicológico y educación, Tomo II. Psicología de la educación. Editorial Alianza. España.
Gasalla, F. (2001) Psicología y cultura del sujeto que aprende. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
Infante Castaño, G. (2007) Enseñar y aprender: un proceso fundamentalmente dialógico de transformación. Revista Latinoamericana de estudios Educativos. Vol. 3- Núm. 2. Pág. 29- 40.
Luria, A.; Leontiev, A. Y Vigotsky, L. (2007) Psicología y Pedagogía. Ediciones Akal. Madrid.
Mercer, N. (2001) Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Ediciones Paidos Ibérica. Barcelona.
Vigotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Grijalbo. México.
Rosenberg, C. (2010) Contextos de aprendizaje y "contextos cognitivos". Los mecanismos de influencia educativa en los primeros años de escolaridad. Revista Novedades Educativas Nº 230. Argentina.
Rogoff, B. (1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Editorial Paidos. Buenos Aires.
Vigotsky, L.S. (2000) Pensamiento y lenguaje. Paidos Barcelona.
Wells, G. (2001) Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Editorial Paidos. Buenos Aires.

CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DOCENTE: UN ESTUDIO A PARTIR DE TAREAS DE ESCRITURA

Martin, María Ema - Iglesias, Alicia Isabel

Facultad de Ciencias Humanas - Univesidad Nacional de La Pampa

Resumen

La presente ponencia expone el proyecto de investigación Las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios de formación docente. Un estudio a partir de la elaboración de tareas de escrituras . El mismo tiene como propósito analizar las concepciones sobre aprendizaje implícitas en los saberes de los profesores universitarios de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas, con sede en General Pico, La Pampa, Argentina y su posible vinculación en la elaboración de las tareas de escrituras Los encuadres teóricos se sostienen, preferentemente, en el campo de la Psicología del Aprendizaje y de la Psicología de la Educación.

Los interrogantes que orientan nuestro trabajo se enfocan hacia el análisis de las concepciones de aprendizaje de los profesores y si éstas difieren según la disciplina o área de conocimiento en que se desempeñan. Con respecto a las tareas de escritura que los profesores elaboran, estudiar sobre qué perspectiva psicológica se fundamentan.

El encuadre metodológico se sostiene desde una propuesta cualitativa interpretativa. La población con la que se trabajará, será el cuerpo docente a cargo de las cátedras de formación docente que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

Palabras Clave
concepciones aprendizaje tareas docentes

Abstract

UNIVERSITY PROFESORS' LEARNING CONCEPTIONS: A STUDY FROM WRITTEN TASKS

This study introduce the research on The learning conceptions on university professors. A study from written tasks.

The main point is to analys the learning conceptions that are implicit on the professors'knowledge of the Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, sede General Pico, La Pampa, Argentina and the posible relation on the written tasks.

Some of our questionary that line on this study are about the analysis on the professors' learning conceptions; likewise if some of them are diferent between knowledge area in which they are working. Relation with the written tasks, we ask about the implicit logic that submit their theory.

This research is under the interpretative and describe type, because it tries to understand the complexity of the main point of the study. It`s under a cualitative perspective.

The study will carry out Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, with professors teaching at the carreers that takes there.

Key Words
learning conceptions tasks professors

Introducción

La siguiente ponencia tiene por objetivo presentar el proyecto de investigación "Las concepciones del aprendizaje en profesores universitarios de formación docente. Un estudio a partir de la elaboración de tareas de escritura". El mismo se vincula con disciplinas, tales como Psicología del Aprendizaje, Psicología de la Educación, entre otras.

La unidad de análisis que contextualizará el marco referencial en el desarrollo del presente proyecto son las concepciones de aprendizaje de los docentes universitarios y como complemento las tareas de escrituras.

Respecto a las concepciones de aprendizaje de los docentes universitarios, consideramos señalar como introductorio a la temática la explicación que Pozo (1996, 2006) sostiene acerca de un aprendizaje de la cultura a una cultura del aprendizaje, como actividades sociales del hombre a través de la historia.

Estas dos referencias explicitan los diferentes modos en que se internalizó y se aprendió la cultura: la primera dominada por un modelo explicativo del conocimiento sostenido en el positivismo, donde las líneas psicológicas que se relacionan se vinculan con las teorías por asociación. El segundo modelo se sustenta preferentemente desde el realismo crítico; aquí, las teorías psicológicas tienen su encono en los modelos por reestructuración o construcción de los aprendizajes.

El cambio de cultura no es causal ni directo, las concepciones internalizadas por los sujetos sociales no son fáciles de cambiar, ni accesibles de descubrir. Para dicho cambio se requiere una toma de

conciencia, un cambio en los sistemas cognitivos que puedan hacer posible nuevos aprendizajes creativos como nuevas actividades sociales y culturales.

Acerca de las concepciones de aprendizaje de los docentes universitarios

Se define a la concepción de aprendizaje como una noción que el sujeto va construyendo a través de su historia de vida y de las distintas interacciones que va realizando con los distintos actores sociales con quien ha tenido que compartir, ya sea de forma a-sistemática (vida cotidiana) como sistemática (vida escolar, en todos sus niveles), con el contexto social y cultural. Dicha concepción tiene una fuerte impronta en relación con la posición epistemológica, ideológica y psicológica de cada individuo. Para algunos será concebida como procesos de asociación, para otros de construcción, o de apropiación o una combinatoria de éstos.

La indagación llevada a cabo para construir el marco teórico del presente proyecto, en principio, focalizó en el estudio de las concepciones de aprendizaje de los docentes universitarios. Ante la dificultad de encontrar fuentes teóricas que las fundamenten se tomó como referencia las investigaciones realizadas sobre concepciones de aprendizaje de los estudiantes en la década de 1970 por Saljö (1979), retomada y ampliada por Marton, Dall Alba y Beaty (1993); y Martin (2005), en estudiantes universitarios. Analizan la naturaleza del qué y el cómo del aprendizaje.

La investigación de Saljö (1979) fue de carácter fenomenográfico. Los instrumentos metodológicos utilizados fueron entrevistas individuales y sesiones de aprendizajes. El concepto de aprendizaje analizado y entendido por los estudiantes fue sobre el "aprendizaje académico".

Las concepciones de aprendizaje claramente identificadas fueron cinco (5), (Saljö, 1979, en Marton et al, 1993:227) el incremento del conocimiento; memorización; adquisición de conocimientos sobre hechos, procedimientos, etc., los cuales pueden ser retenidos o utilizados en la práctica; abstracción de significados; un proceso interpretativo focalizado en la comprensión de la realidad.

Marton et al. (1993), por su lado, realizaron su investigación adoptando el método fenomenográfico. El mismo se llevó a cabo a través de un estudio longitudinal, utilizando entrevistas individuales para identificar categorías acerca de las concepciones de aprendizaje, las relaciones que se establecían entre ellas, entre las distintas categorías y en el interior de cada una. Las concepciones de aprendizaje fueron identificadas y agrupadas atendiendo a similitud, diferencias y complementariedad. Los resultados mostraron las categorías formadas en la investigación de Saljö (1979) y, además, hallaron una sexta concepción a la que denominaron "cambios personales". El análisis de los datos puso de manifiesto otros rasgos que ampliaron las explicaciones e interpretaciones realizadas en la investigación de Saljö (1979).

El estudio de los datos realizado por Marton et al. (1993) fue mostrando, tal como lo anticipamos, categorías de análisis que responden al "qué" es aprender, y al "cómo", o sea, al modo de aprender. Estas variables fueron analizadas en las distintas categorías surgidas. Además, en cada una de ellas se analizaron lo que ellos denominaron el aspecto estructural y el referencial. El primero alude a un fenómeno delimitado por el contexto, por sus componentes y a la relación que se establece entre ellos. El aspecto referencial da cuenta del significado global de la concepción. A su vez, incorporaron otro tipo de interpretación: el modo en el cual el fenómeno es delimitado por y relacionado con su propio contexto, constituyendo el "horizonte externo" del fenómeno. Por otro lado, el "horizonte interno" del fenómeno fue explicado como el modo en el cual las partes componentes del mismo son discernidas y relacionadas entre cada una de ellas.

El trabajo de Martin (2005), analiza las concepciones de aprendizaje de estudiantes de carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas, de la UNLPam donde se establecieron las siguientes categorías que se denominaron: a- aprendizaje por Ósmosis; b- aprendizaje por Acumulación de Conocimiento; c- aprendizaje por Comprensión y/o Entendimiento.

Con relación a las dos primeras categorías, el aprendizaje por ósmosis se manifiesta como una concepción ingenua, general, ya que supone que, con la repetición de acciones o conductas el aprendizaje sucede. Es la idea de lo permeable, de lo dado. El aprendizaje por acumulación de conocimiento, se concibe como la manera de incorporar, de "llenar un receptáculo" asegurando dicho aprendizaje por medio del premio o ayuda externa. Ambas concepciones respondieron a las explicaciones acerca del aprendizaje que lo definen como asociación de ideas, como una suma de nociones. Éstas son identificadas por un carácter lineal, es decir, no habría reorganización ni significación del conocimiento; es acumulativo por la práctica, por la repetición a través de estrategias de aprendizajes simples (leer, subrayar, etc.); es atomizado, es decir, son unidades mínimas para el análisis y estudio; responde a un orden jerárquico de adquisiciones de complejidad creciente. Además, algunos aprendizajes se desarrollan a partir de estimulaciones externas, refuerzos, para favorecer los conocimientos memorizados. Las ejercitaciones repetidas son el mecanismo clásico de los aprendizajes postulados en las teorías por asociación, las que se interesan en la conducta observable, en el producto de dichas acciones. Si bien ésta es la caracterización general que correspondería a estas dos concepciones, las particularidades de cada una respondieron según caracterización propia.

En algunas respuestas de los estudiantes acerca de las concepciones de aprendizaje también se pudo observar que las mismas no fueron cerradas. Es decir, argumentaron como si las concibieran por comprensión y/o entendimiento, pero el rasgo que marcaba la concepción estaba sustentado por un indicador: la utilidad, la forma de aprender.

Es a partir del estudio y la discusión de los trabajos antes mencionados que se ha elaborado un marco teórico pertinente entorno al estudio de las concepciones de aprendizaje que permite extender las características de las mismas a otros sujetos educativos como, en este caso, los profesores universitarios.

Acerca de las tareas de escritura

Las tareas de escritura constituirán el modo de abordar el estudio de las concepciones de aprendizaje de los docentes universitarios. A través de ellas se intentará indagar las referencias implícitas para poder construir categorías teóricas que las describan. La intencionalidad en el análisis y estudio de las tareas, más allá de su función didáctica (que exime el estudio de este proyecto) es poder

indagar procesos cognitivos que se promueven.

Escribir puede representar una oportunidad para la repetición y la comunicación de información pero también una herramienta que posibilite la construcción del conocimiento en tanto objetiva los procesos de pensamiento vinculados en su producción.

La escritura de textos ocupa un lugar significativo en el contexto académico. Los estudiantes suelen escribir por iniciativa propia o en respuesta a requerimientos externos. Diversos autores y educadores, coinciden en señalar que cuando los estudiantes ingresan a la Universidad, se espera de ellos adecuados niveles de comprensión de textos y producciones de trabajos escritos. Sin embargo, los estudiantes tienen serias dificultades para argumentar y para encontrar, organizar y seleccionar la información. (Cerros, 1995, McCormick, 1997, Murria 1987, Bono, 1998)

Las tareas de escritura intentan promover decisiones en los estudiantes de diferente carácter, tales como, elucidar el significado de la/las consigna/s, tomar conciencia de los procesos cognitivos que se ponen en juego, los recorridos de estudio de las bibliografías propuestas, como así también organizar tiempos y espacios personales para el estudio, interés hacia el área de dominio en la que están abocadas dichas tareas. Asimismo en estas propuestas se ponen de manifiesto implícita o explícitamente la intencionalidad del docente de favorecer aprendizajes y aquí convergen la variedad de ellos tales como los que promueven la transformación del conocimiento o expertos repetidores en contenidos disciplinares escritos o creadores de nuevos saberes, entre otros tantos.

Recuperamos el pensamiento que sobre la importancia de la escritura sostiene Olson, (1995) en el que afirma que la escritura no solo objetiva el pensamiento sino que el texto escrito se convierte en objeto para el pensamiento; que el lenguaje escrito se caracteriza por materializarse con mayor consistencia y duración, lo que determina su conversión en un objeto susceptible de análisis y manipulación. De esta manera lo que los estudiantes escriben en un texto les permiten introducir modificaciones, realizar supresiones, crear, desarrollar o abreviar su contenido, etc. De acuerdo a Rosales y Vázquez, (1999, p. 66) esta doble objetivación origina la característica de recursividad que rige la relación entre pensamiento y escritura, permitiendo la reorganización y reconstrucción de ambos.

Las conceptualizaciones previas consideran el proceso de escritura como una actividad que juega un importante papel en la reestructuración y reorganización cognitiva del sujeto que escribe. Es por ello que resulta interesante preguntarse no sólo por las prácticas de escritura como tareas en la Universidad sino por las posibles relaciones entre las tareas de escritura y los procesos de aprendizaje.

Recorte del problema en la presente investigación

El equipo de trabajo continúa con las líneas de investigación que ha realizado en proyectos anteriores. En las primeras investigaciones se mantuvo una mirada amplia sobre la problemática del aprendizaje, desde las interacciones y la intervención docente. Así, en el período 2007 – 2010 se profundizó el abordaje del aprendizaje intencional en los estudiantes de formación docente. En este proyecto, se analizarán y describirán las concepciones de aprendizaje en profesores de las carreras de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas – Sede General Pico – de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Aspectos metodológicos

La Universidad es considerada como uno de los ámbitos de formación, producción y socialización de conocimientos. No obstante, las prácticas pedagógicas que se fueron constituyendo a lo largo de la historia han estado centrada, básicamente, en la reproducción del conocimiento. Fueron estas situaciones, como los observables de la vida cotidiana de las aulas universitarias que nos llevó a cuestionarnos sobre la temática a desarrollar en esta investigación.

Algunos de los interrogantes que orientarán el presente estudio son: ¿Cuáles son las concepciones de aprendizaje que subyacen en los saberes de los profesores? ¿Qué características reúnen dichas concepciones? ¿Se podrían relacionar los rasgos o características, el qué y cómo, que subyacen en las concepciones de los profesores con los diseños o elaboraciones de las tareas de escrituras? ¿Las ideas que componen las concepciones son comunes a todos los profesores o difieren según la disciplina o área de conocimiento en que se desempeñan?

Asimismo, acerca de las tareas de escritura que los docentes elaboran, nos interrogamos ¿responden más a una lógica proceso – producto o a una lógica de construcción de conocimiento? Las tareas de escritura que diseña el profesor, ¿promueven desafíos cognitivos o sólo la reproducción de saberes establecidos? ¿Estas propuestas son variadas o reiterativas en relación con los desafíos cognitivos que se esperan?

OBJETIVOS : a. Identificar las concepciones de aprendizaje de los profesores de las carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas, sede Gral. Pico,UNLPam.; b. Indagar acerca de la influencia de las concepciones de aprendizaje de los profesores de las carreras de formación de la Facultad de Ciencias Humanas – Sede General Pico – de la Universidad Nacional de La Pampa en las propuestas de prácticas de escritura; c. Contribuir a la construcción de nuevos saberes sobre la problemática abordada.

HIPÓTESIS: A. Las concepciones de aprendizaje de los profesores influyen en el diseño y elaboración de las tareas de escritura. B. Los desafíos cognitivos que plantean las prácticas de escritura se sostienen en las concepciones de aprendizaje de los profesores. C. En el diseño de las prácticas de escritura, los profesores no necesariamente tienen presente las formas posibles de aprender de los estudiantes y los distintos procesos cognitivos que podrían involucrar.

En relación con el recorte de la realidad, situamos la unidad de estudio en los docentes y la unidad de información en las propuestas de escritura realizadas por ellos. Para la selección de la muestra combinamos las técnicas por criterios y al azar.

En primer lugar, se analizaron los planes de estudio de los profesorados de: Ciencias de la Educación, Educación Inicial y Educación Primaria. A partir de esto, se trabajó con el 60% de los docentes de cada uno de los tres ejes que estructuran los planes de estudio: Formación General, Formación Específica y el campo de Prácticas. En segundo lugar, dado que los planes fueron implementados en el año 2010, sólo se tuvo en cuenta las asignaturas a dictarse hasta el tercer año de las mismas. Se decidió elegir aquellas de la Formación General

para la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación y las de Formación Específicas para los Profesorados de Educación Primaria e Inicial. En el caso de las Prácticas los espacios son comunes a las tres carreras. La decisión de seleccionar sólo el 60% de las amterias para cada área se fundamentó a partir de: la cantidad de asignaturas, cantidad de miembros del equipo de investigación y duración estimada del proyecto.

Comentarios finales

El espíritu del presente proyecto de investigación considera significativa la discusión actual acerca de las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios de formación docente. Por lo tanto, focaliza su acción en los posibles aportes conceptuales al ámbito educativo y al nivel universitario en particular, espacios cuya complejidad convoca a varias disciplinas convergentes. Asimismo, las contribuciones a las que se arribará favorecerá al campo de la Psicología del Aprendizaje como también a la de la Psicología de la Educación.

También, permitirá ampliar saberes sobre el valor de la escritura académica en las prácticas áulicas, lo cual implicará un desafío en la revisión y redefinición de las mismas, gestadas en función de resultados sobre las concepciones de aprendizajes indagadas.

En este marco, cobra relevancia la contribución que pueda significar la construcción y puesta a prueba de categorías para el análisis e interpretación en la investigación empírica. Específicamente, para el estudio de temas vinculados al aprendizaje en los espacios del aula.

Bibliografia

Martín, Diana (2005) El aprendizaje en el nivel medio. Un estudio a partir del discurso de sus actores. Publifadecs – Gral. Roca (R.N.)

Martín, Diana y otros (2003) La intervención docente en la construcción del conocimiento. Un estudio en el nivel medio – Publifadecs –Gral. Roca (RN)

Martin, María Ema. (2005). Factores Motivacionales en el Cambio Conceptual. Un estudio exploratorio en estudiantes de formación docente. Tesis de Maestría. Dirección: Dra. Maria Cristina Rinaudo (UNRC).

Marton, F. (1988). Describing and Improving Learning. En R. R. Schmeck (Ed.), Learning Strategies and Learning Styles (p p .53-82). Nueva York: Plenum Press.

Marton, F. (1989). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. En R. R. Sherman y R. B. Webb (Eds.), Qualitative Research in Education: Focus and Methods (pp. 141-161). Londres: The Falmer Press.

Marton, F. y Neuman, D. (1988). Constructivism versus constitutionalism. Some implications for the first mathematics education. Paper presented at the Sixth International Congress on Mathematical Education, 27 julio - 3 agosto.

Olson, D. (1998) El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona, Gedisa. Edición original en inglés de 1994.

Pozo Municio, Juan Ignacio (1996). Aprendices y maestros. Alianza. Psicología Minor. Madrid.

Scardamalia y Bereiter (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje, 58, 43-64.

EL USO DE ANALOGÍAS PARA EXPLICAR CONCEPTOS PSICOANALÍTICOS

Martìnez Frontera, Laura Celia

Maestría de Psicología Cognitiva y Aprendizaje. FLACSO

Resumen

En este trabajo se presenta una definición acerca del pensamiento analógico, los subprocesos implicados, y la clasificación de analogías en analogías intradominio y analogías interdominio. Este tipo de pensamiento es complejo y específicamente humano, se utiliza en distintos tipos de actividades cognitivas, y también, en distintos contextos. Los científicos usan frecuentemente analogías cuando explican conceptos nuevos y abstractos y el Psicoanálisis no es la excepción. En este trabajo se expondrán algunas de las analogías utilizadas por Freud para explicar los siguientes conceptos: los ceremoniales neuróticos; el proceso de la represión y de su necesaria relación con la resistencia; la misión del médico en la terapia psicoanalítica de las neurosis; uno de los destinos de la pulsión: la sublimación; las relaciones entre el sistema consciente, pre-consciente e inconsciente; la relación entre el yo y el ello; la estructura del aparato anímico perceptor y la misión del psicoanalista. Si bien el uso de analogías es muy útil en la enseñanza de las ciencias, también puede resultar hasta peligroso, si no se precisan sus alcances y limitaciones.

Palabras Clave
analogía intradominio analogía interdominio

Abstract

USE OF ANALOGIES TO EXPALAIN PSYCHOANALYSTIC CONCEPTS

This paper presents a definition of the analogical thinking, the threads involved, and the classification of analogies analogies analogies intradomain and interdomain. This kind of thinking is complex and specifically human, is used in different types of cognitive activities, and also, in different contexts. Scientists often use analogies when explaining new concepts and abstract and Psychoanalysis is no exception. This paper will present some of the analogies used by Freud to explain the following concepts: the ceremonials neurotic repression process and its necessary relationship to the resistance, the doctor's mission in psychoanalytic therapy of the neuroses, one of destinations of the drive: sublimation, relations between the conscious system, pre-conscious and unconscious, the relationship between the ego and the Id, the structure of the mental apparatus and mission sensor of the psychoanalyst. While the use of analogies is very useful in teaching science, can also be even dangerous, if not set out the scope and limitations.

Key Words
intradomain analogy analogy interdomain.

Introducción

El pensamiento analógico consiste en la transferencia de un conocimiento, desde un dominio conocido, denominado análogo base; hacia un dominio novedoso, el cual se trata de comprender, denominado análogo meta. Este tipo de pensamiento aparece en muy variadas actividades cognitivas, tales como: la resolución de problemas (Gick y Holyoak, 1980; Keane, 1987; Boden, 1990; Robertson, 2001; Chen, Mo & Honomilchl, 2004); la argumentación (Blanchette y Dunbar, 2001; Minervino & Oberholzer, 2007); la transferencia de conocimiento (Robertson, 2001), la enseñanza de las ciencias (Duit, 1990; Donnelly y McDaniel, 1993); el pensamiento creativo (Weisberg, 2006); la categorización de objetos (Goswami, 2001; Hofstadter, 2001); la comprensión de principios físicos (Baillargeon, Needham & de Voos, 1992); la transferencia de patrones perceptivos-motores (Chen, Sanchez & Campbell, 1997); el descubrimiento científico (Nersessian, 1992) ; etc.

Si el razonamiento analógico se concibe como la transferencia de parte del conocimiento de un dominio ya conocido, a un dominio nuevo; entonces implica por lo menos dos procesos diferenciales: 1) el proceso encargado de recuperar el análogo, y 2) el proceso encargado de la aplicación de esa información relevante. La correspondencia que se establece entre el dominio base y el dominio meta se denomina extrapolación y consiste en transferir el dominio fuente al dominio objetivo.

Los subprocesos implicados en el pensamiento analógico son: 1) la construcción previa de representaciones de los análogos a comparar, 2) la recuperación de un análogo base más conocido, alojado en la memoria a largo plazo, a partir de un análogo meta, activo en la memoria de trabajo, cuya comprensión se intenta incrementar; 3) el establecimiento de correspondencias o emparejamientos entre los elementos de los análogos; 4) la formulación de inferencias desde el análogo base hacia el análogo meta, y por último, 5) la evaluación de las inferencias generadas para determinar si la analogía es apropiada, o sea, si el análogo base es adecuado para ese análogo meta.

Las analogías se pueden clasificar en dos tipos: a) las analogías intradominio y b) las analogías interdominio. Las analogías intradominio son aquellas en las que las situaciones comparadas provienen de un mismo dominio temático. Los objetos y las relaciones emparejados tienden a ser intrínsecamente similares, son instancias de una misma categoría supraordenada inmediata, y poseen una semejanza superficial. Las analogías interdominio son aquellas en las que las situaciones comparadas pertenecen a ámbitos semánticos diferentes, distantes, y los objetos que se ponen en correspondencia no poseen semejanzas superficiales.

Desarrollo: Los científicos frecuentemente utilizan analogías para

explicar conceptos abstractos; y el Psicoanálisis no es la excepción. Para explicar los ceremoniales neuróticos, Freud, por ejemplo, creó una analogía con los actos sagrados del rito religioso y su similitud radica en: "… el temor que surge en la consciencia en caso de omisión, en la exclusión total de toda otra actividad (prohibición de la perturbación) y en la concienzuda minuciosidad de la ejecución". Luego estableció las diferencias entre ambos: "…son en su gran diversidad individual los actos ceremoniales frente a la estereotipia del rito y el carácter privado de los mismos frente a la publicidad y la comunidad de las prácticas religiosas. Pero sobre todo el hecho de que los detalles del ceremonial religioso tienen un sentido y una significación simbólica la diferencia de los del ceremonial neurótico, que parecen insensatos y absurdos. La neurosis obsesiva representa en este punto una caricatura, a medias cómica y triste a medias, de una religión privada". (Freud, 1996: 1338). Consideró a la neurosis obsesiva como la pareja patológica de la religiosidad: "la neurosis, como una religiosidad individual, y la religión, como una neurosis obsesiva universal. La coincidencia más importante sería la renuncia básica a la actividad de los instintos constitucionalmente dados, y la diferencia decisiva consistiría en la naturaleza de tales instintos, exclusivamente sexuales en la neurosis y de origen egoísta en la religión". (Freud, 1996: 1342)

En 1909 fue invitado para explicar a los alumnos de la Universidad de Clark, Estados Unidos, la nueva ciencia, el Psicoanálisis. En la segunda conferencia utilizó un símil para dar cuenta del proceso de la represión y de su necesaria relación con la resistencia, que adoptó de las circunstancias en las que se encontraba en ese momento,. "Suponed que en esta sala y entre el público que me escucha, cuyo ejemplar silencio y atención nunca elogiaré bastante, se encontrara un individuo que se condujese perturbadoramente y que con sus risas, exclamaciones y movimientos distrajese mi atención del desempeño de mi contenido hasta el punto de verme obligado a manifestar que me era imposible continuar así con mi conferencia. Al oírme, pónense en pie varios espectadores, y después de una breve lucha arrojan del salón al perturbador, el que queda, de este modo, expulsado o "reprimido", pudiendo yo reanudar mi discurso. Más para que la perturbación no se repita en caso de que el expulsado intente volver a penetrar aquí, varios de los señores que han ejecutado mis deseos quedan montando una guardia junto a la puerta y se constituyen así en una "resistencia" subsiguiente a la represión llevada a cabo. Si denomináis lo "consciente" a esta sala y lo "inconsciente" a lo que tras de sus puertas queda, tendréis una imagen bastante precisa del proceso de la represión". (Freud, 1996: 1543, 1544)

Para explicar la misión del médico en la terapia psicoanalítica de las neurosis, retomó el símil anterior, y continuó: "Suponed que con la expulsión del perturbador y la guardia situada en las puertas de la sala no terminara el incidente, pues muy bien podría suceder que el expulsado, lleno de ira y habiendo perdido toda clase de consideraciones, siguiera dándonos que hacer. No se encuentra ya entre nosotros y nos hemos liberado de su presencia, de sus burlonas risas y de sus observaciones a media voz, pero la represión ha sido vana hasta cierto punto, pues el perturbador arma, desde fuera, un intolerable barullo, y sus gritos y puñetazos contra la puerta estorban mi conferencia más que con su anterior grosera conducta. En estas circunstancias, veríamos con gran alegría que, por ejemplo, nuestro digno presidente, el doctor Stanley Hall, tomando a su cargo el papel de mediador y pacificador, saliera a hablar con el intratable individuo y volviera a la sala pidiéndonos que le permitiésemos de nuevo entrar en ella y garantizándonos su mejor conducta. Confiados en la autoridad del doctor Hall, nos decidimos a levantar la represión, restableciéndose de este modo la paz y la tranquilidad". (Freud, 1996: 1544).

En la quinta conferencia explicó los destinos de las pulsiones liberadas mediante el Psicoanálisis, e indicó que uno de ellos es la sublimación. Cierta parte de los impulsos libidinosos reprimidos deben ser satisfechos de manera directa, ya que en caso contrario trae consecuencias, por lo que consideró que es muy importante no apartar toda la libido o energía sexual de la pulsión de sus propios fines y utilizó una historia con moraleja: "La Literatura alemana nombra una ciudad, la Schilda, a cuyos moradores se atribuye toda clase de ideas astutas. Cuéntese que poseían un caballo con cuyo trabajo y fuerza se hallaban muy contentos; pero que, según ellos, tenía un caro defecto de consumir demasiada avena en sus piensos. En vista de ello, decidieron quitarle poco a poco tan mala costumbre, disminuyendo diariamente su ración en una pequeña cantidad, hasta acostumbrarle a la abstinencia completa. Durante algún tiempo, la cosa marchó admirablemente; llegó un día en que el caballo no comió más que una brizna, y al siguiente debía ya trabajar sin pienso alguno. Mas he aquí que en la mañana de dicho día, el perverso animal fue hallado muerto, sin que los ciudadanos de Schilda pudiesen explicarse por qué". (Freud, 1996: 1563). ¡El caballo murió de hambre!

Cuando explicó las relaciones entre el sistema consciente, pre-consciente e inconsciente, indicó que no existe una separación esquemáticamente precisa entre ellos, y así algunas ramificaciones del inconsciente, apenas se diferencian de los productos del sistema consciente, como en el caso de las fantasías de los normales y de los neuróticos, que son fases preliminares de la formación de sueños o de síntomas. "Podemos compararlas con personas mestizas, semejantes en general a los individuos de la raza blanca, pero que delatan su origen mixto por diversos rasgos visibles, y por lo cual son así excluidos de la sociedad y del goce de las prerrogativas de los blancos". (Freud, 1996: 2075). El nódulo del sistema inconsciente está compuesto por lo heredado, algo similar al instinto animal, y lo compara a una población aborigen: "El contenido del sistema Inc. puede ser comparado a una población aborigen psíquica". (Freud, 1996: 2077).

Más tarde sustituyó la primera tópica del aparato psíquico, por la segunda tópica compuesta por tres instancias: Ello, Yo y Súper-yo. Sostuvo que la percepción es para el Yo, lo que para el Ello es la pulsión y que el Yo representa a la razón o reflexión, mientras que el Ello representa a las pasiones. El yo rige los accesos a la motilidad y propuso comparar la relación entre el yo y el ello, con la relación entre un jinete y su caballo: "Podemos, pues, compararlo, en su relación con el ello, al jinete que rige y refrena la fuerza de su cabalgadura, superior a la suya, con la diferencia de que el jinete lleva esto a cabo con sus propias energías, y el yo, con energías prestadas. Pero así como el jinete se ve obligado alguna vez a dejarse conducir a donde su cabalgadura quiere, también el yo se nos muestra forzado en ocasiones a transformar en acción la voluntad del Ello, como si fuera la suya propia". (Freud, 1996: 2708).

Explicó la estructura del aparato anímico perceptor mediante: a) un aparato receptor siempre pronto y b) huellas permanentes. Este funcionamiento no podía compararse con el registro sobre una hoja de papel porque su capacidad es limitada, tampoco con una pizarra porque, si bien su capacidad es ilimitada, sin embargo, las anotaciones se pierden al ser borradas. Entonces la comparó con

el block maravilloso, debido a que ofrece una superficie receptora utilizable siempre de nuevo, como la pizarra, pero conservando la huella permanente de lo escrito, como la hoja de papel.

El block maravilloso consiste en: "una lámina de resina o cera de color oscuro, encuadrada en un marco de papel y sobre la cual va una fina hoja transparente, sujeta en su borde superior y suelta en el inferior. Esta hoja es la parte más interesante de todo el aparato. Se compone, a su vez, de dos capas separables, salvo en los bordes transversales. La capa superior es una lámina transparente de celuloide, y la inferior, un papel encerado muy delgado y translúcido. Cuando el aparato no es empleado, la superficie interna del papel encerado permanece ligeramente adherida a la cara superior de la lámina de cera.

Para usar ese block maravillosos se escribe sobre la capa de celuloide de la hoja que cubre la lámina de cera. Para ello no se emplea lápiz, ni tiza, sino, como en la antigüedad, un estilo o punzón. Pero en el block maravilloso, el estilo no graba directamente la escritura sobre la lámina de cera, sino por mediación de la hoja que lo recubre, adhiriendo a la primera, en los puntos sobre los que ejerce presión, la cara interna del papel encerado, y los trazos así marcados se hacen visibles en un color más oscuro, en la superficie grisácea del celuloide. Cuando luego se quiere borrar lo escrito basta separar ligeramente de la lámina de cera la hoja superior, cuyo borde inferior queda libre. El contacto establecido por la presión del estilo entre el papel encerado y la lámina de cera, contacto al que se debía la visibilidad de lo escrito, queda así destruido, sin que se establezca de nuevo al volver a tocarse ambos, y el block maravilloso aparece otra vez limpio y dispuesto a acoger nuevas anotaciones". (Freud, 1996: 2809)

Luego continúa: "Si después de escribir sobre el block maravilloso separamos con cuidado la hoja de celuloide de la de papel encerado, seguimos viendo lo escrito sobre la superficie de este último y podemos preguntarnos qué utilidad ha de tener la hoja de celuloide. Pero enseguida advertimos que el papel encerado se rasgaría o se arrugaría si escribiésemos directamente sobre él con el estilo. La hoja de celuloide es, por tanto, una cubierta protectora del papel encerado, destinada a protegerle de las acciones nocivas ejercidas sobre él desde el exterior. El celuloide es un "dispositivo protector contra las excitaciones", y la capa que las acoge es propiamente el papel". (Freud, 1996: 2809)

La analogía no terminó aquí: "Si levantamos toda la cubierta-celuloide y papel encerado-, separándola de la lámina de cera, desaparece definitivamente lo escrito. La superficie del block queda limpia y dispuesta a acoger nuevas anotaciones. Pero no es difícil comprobar que la huella permanente de lo escrito ha quedado conservada sobre la lámina de cera, siendo legible a una luz apropiada." (Freud, 1996: 2810)

Entonces, Freud comparó la cubierta compuesta por el celuloide y el papel encerado con el sistema receptor de los estímulos; la lámina de cera con el sistema inconsciente situado detrás de él, y la aparición y desaparición de lo escrito con la conducta correspondiente a la conciencia con respecto a las percepciones.

Freud comparó el trabajo del psicoanalista con el trabajo de un arqueólogo y también destacó sus diferencias: "Su trabajo de construcción o, si se prefiere, de reconstrucción, se parece mucho a una excavación arqueológica de una casa o de un antiguo edificio que han sido destruidos y enterrados. Los dos procesos son en realidad idénticos, excepto que el psicoanalista trabaja en mejores condiciones y dispone de más material en cuanto que no trata en algo destruido, sino con algo que todavía se halla vivo, y tal vez también por otra razón. Pero así como el arqueólogo construye las paredes del edificio a partir de los cimientos que han permanecido, determina el número y la situación de las columnas a partir de las depresiones en el suelo y reconstruye las decoraciones y pinturas murales partiendo de los restos encontrados en las ruinas, lo mismo hace el psicoanalista cuando deduce sus conclusiones de los fragmentos de recuerdos, de las asociaciones y de la conducta del sujeto. Los dos tienen un derecho innegable a reconstruir, con métodos de suplementación y combinación, los restos que sobreviven. También los dos están sujetos a comunes dificultades y fuentes de error. Uno de los problemas más arduos que se presentan al arqueólogo es la determinación de la ambigüedad de sus hallazgos; y si un objeto aparece en algún nivel o si ha sido llevado a él por algún trastorno posterior. Es fácil imaginar las dudas correspondientes que surgen en el caso de las construcciones psicoanalíticas." (Freud, 1996:3366)

Y luego continuó: "…el psicoanalista trabaja en condiciones más favorables que el arqueólogo, puesto que dispone de un material que no tiene comparación con el de las excavaciones; por ejemplo, de la repetición de reacciones que datan de la infancia y todo lo que está indicado por la transferencia en conexión con estas repeticiones. Pero además ha de tenerse en cuenta que el excavador trata con objetos destruidos de los que han perdido grandes e importantes fragmentos, por violencias mecánicas, por el fuego y por el pillaje. Ningún esfuerzo los descubrirá ni los podrá unir con los restos que sobreviven. El único camino que queda es el de reconstrucción, que por esta razón con frecuencia sólo puede alcanzar un cierto grado de probabilidad. Pero ocurre algo diferente con el objeto psíquico cuya temprana historia intenta recuperar el psicoanalista. Aquí nos encontramos en una situación que en la arqueología sólo se presenta en raras circunstancias, como las de Pompeya o las de la tumba de Tutankamen. Todo lo esencial está conservado, incluso las cosas que parecen completamente olvidadas están presentes de alguna manera y en alguna parte y han quedado meramente enterradas y hechas inaccesibles al sujeto. .." (Freud, 1996: 3366, 3367). "Sólo depende de la técnica psicoanalítica el que tengamos el éxito de llevar completamente a la luz lo que se halla oculto. Sólo hay otros dos hechos que contrapesan la extraordinaria ventaja de la que triunfa el trabajo psicoanalítico: uno, que los objetos psíquicos son incomparablemente más complicados que el material de las excavaciones, y otro, que tenemos un insuficiente conocimiento de lo que podemos esperar encontrar en cuanto a que su estructura más fina contiene tantas cosas que son todavía misteriosas. Pero nuestra comparación de las dos clases de trabajo no puede ir más allá que esto, porque la diferencia principal entre ellos se halla en el hecho de que para el arqueólogo la reconstrucción es una aspiración y el fin de sus esfuerzos, mientras que para el analista la construcción es solamente una labor preliminar". (Freud, 1996: 3367).

Reflexiones finales

Las analogías son herramientas útiles para el aprendizaje de nuevos y complejos conceptos científicos. La semejanza entre los fenómenos que se comparan no debe ser demasiado grande, porque si el objeto y el análogo son muy distintos, se pueden presentar dificultades en encontrar las relaciones entre ambos; tampoco debe ser demasiado

pequeña, ya que si el objeto y el análogo son muy parecidos, no es estimulante.

Además de ser útiles en la enseñanza de las ciencias, también pueden resultar hasta peligrosas si no se precisan hasta dónde llegan sus alcances y sus limitaciones, por ello es necesario discriminar los aspectos positivos y los aspectos negativos de las analogías.

Bibliografia

Ceacero, J. C., & González Labra, M. J. (1998). El razonamiento analógico como proceso de aprendizaje. En M. J. González Labra, Introducción a la psicología del pensamiento (pp. 455-486). Madrid: Trotta.

De la Fuente Arnanz, J. & Minervino, R. (2004). Pensamiento analógico. En M. Carretero & M. Asensio (coord.), Psicología del pensamiento (pp. 193-214). Alianza: Madrid

Freud, S. (1996). Los actos obsesivos y las prácticas religiosas. Obras completas. Tomo 2 . Traducción directa del alemán Luis López Ballesteros y De Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1996) cinco conferencias. Obras completas. Tomo 2. Traducción directa del alemán Luis López Ballesteros y De Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1996). Lo inconsciente. Obras completas. Tomo 2. Traducción directa del alemán Luis López Ballesteros y De Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1996). El Yo y el Ello. Obras completas. Tomo 3. Traducción directa del alemán Luis López Ballesteros y De Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1996) El "Block" maravilloso. Obras completas. Tomo 3. Traducción directa del alemán Luis López Ballesteros y De Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1996). Construcciones en Psicoanálisis. Obras completas. Tomo 3. Traducción directa del alemán Luis López Ballesteros y De Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1996). Compendio del Psicoanálisis. Obras completas. Tomo 3. Traducción directa del alemán Luis López Ballesteros y De Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Gonzalez Labra, María José (1997). Aprendizaje por analogía. Análisis del proceso de inferencia analógica para la adquisición de nuevos conocimientos.

Minervino, R.; Adrover, F.; y de la Fuente Arnanz, J. (2006). Los límites del modelo estándar acerca del componente semántico en el establecimiento de correspondencias analógicas. Anales de psicología 2006, vol. 22, nº 1 (junio), 120-131

CONSTRUCCION DE LA CONSIGNA PARA UNA ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS DE INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD

Martìnez Frontera, Laura Celia - Colombo, Maria Elena

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología

Resumen

El proceso de construcción de la consigna para la actividad que evaluará las habilidades argumentativas en alumnos universitarios ingresantes a la UBA, ha sufrido cambios a partir del análisis de las producciones discursivas escritas de los sujetos participantes en las pruebas pilotos. Desde la primera consigna : ""Exprese su punto de vista justificando su posición" hasta alcanzar los siguientes pasos: 1) Invitación a colaborar con la investigación; 2) Firma del formulario de consentimiento; 3) Presentación de la tarea a realizar; 4) Entrega del texto (opinión o académico) para su lectura; 5) Marcar con una cruz si el autor está a favor o en contra del tema tratado; 6) Consigna: "Expresa tu posición respecto de lo que enuncia X (autor) acerca de Z (tema), dando las razones que consideres pertinentes para defender tu punto de vista" y 7) Pregunta de contra-argumentación: ¿Las razones que diste son a favor o en contra de la posición del autor? . Si las razones fueron a favor se le pide que dé razones en contra, y si las razones fueron en contra, se le pide que dé razones a favor del punto de vista del autor.

Palabras Clave
habilidad argumentativa-producción discursiva

Abstract

CONSTRUCTION OF CONSIGNMENT FOR EVALUATION OF UNIVERSITY STUDENTS ARGUMENTATIVE ABILITIES

The construction process of the consignment for the activity to assess the argumentative abilities in students entrants to UBA, has changed from the analysis of written discourse productions of subjects participating in the pilot tests. Since the first consignment "Express your point of view to justify their position" to achieve the following steps: 1) Invitation to cooperate with the investigation, 2) Signing the consent form, 3) Presentation of the task, 4) delivery of text (academic/opinion) for reading, 5) Indicate by check mark if the author is for or against the subject; 6) Consignmente: "State your position on what it states X (author) about Z (topic), giving the reasons you consider relevant to defend your point of view, 7) Counter-argument question: ¿Are the reasons you gave for or against the author's position? If the reasons were in favor are asked to give reasons against, and if the reasons were against, they are required to give reasons for the author's point of view.

Key Words
argumentative abilities written discourse

Introducción

En el presente trabajo se analiza el proceso de construcción de la consigna que será utilizada en las actividades por medio de las cuales se evaluará la habilidad argumentativa para la producción discursiva escrita. El mismo forma parte del proyecto de investigación: "Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica" Código SIGEVA: 20020100100239. La argumentación (van Eemeren, Grootendorst, & Snoeck Henkemans, 2006, p.17) es una "actividad verbal, social, y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar ese punto de vista"; por lo tanto es un medio para resolver diferencias de opinión en el contexto de un proceso de discusión crítica.

Los dos primeros objetivos del proyecto son: 1) Evaluar el nivel de desarrollo actual de las habilidades argumentativas para la producción discursiva escrita de ingresantes universitarios, CBC UBA. 2) Evaluar las diferencias de habilidades argumentativas en contexto informal y académico en producción discursiva escrita. Las hipótesis son: 1) Los ingresantes universitarios presentan habilidades para utilizar la argumentación en la producción discursiva escrita informal, mientras que la experticia para utilizar la argumentación disminuye, o bien no aparece, en la producción discursiva escrita académica. 2) Los ingresantes a la universidad presentan habilidades para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustentan los puntos de vistas propios en la producción discursiva escrita argumentativa académica, mientras que la experticia disminuye, o bien no aparece, cuando tienen que dar cuenta de puntos de vistas divergentes, o en contraposición con sus propios puntos de vista. La muestra es no probabilística intencional formada por los alumnos de dos cursos de la asignatura Psicología del CBC de UBA en segundo cuatrimestre 2012. El estudio es correlacional entre a) habilidad argumentativa y el tipo textual escrito argumentativo informal/académico (Hipótesis 1) y entre habilidad argumentativa y el tipo textual escrito argumentativo académico (Hipótesis 2).

Desarrollo

El equipo se avocó a la elaboración de las actividades para la evaluación de la habilidad argumentativa de ingresantes universitarios en la

producción discursiva escrita de un texto argumentativo informal de opinión y un texto académico. La construcción de la consigna para realizar la actividad por parte de los alumnos fue sometida a un proceso de discusión dentro del equipo de investigación.

La primera consigna elaborada fue: "Exprese su punto de vista justificando su posición" a partir de la lectura de un texto de opinión. Con este modelo se realizó una prueba piloto para avaluar la comprensión de la consigna y la producción de argumentaciones en el segundo cuatrimestre 2011. A partir del análisis de los textos producidos por alumnos advertimos que era necesario asegurarse que los alumnos comprendieran que tenían que dar su punto vista respecto de las razones del autor acerca del tema planteado. Por ello se realizó la siguiente modificación en la consigna: "Expresa tu punto de vista dando tus propias razones respecto de lo que enuncia X", a partir de la lectura del texto ofrecido. Además se planteó la incorporación de una pregunta que permitiera explicitar la comprensión por parte del alumno de la posición del autor respecto del tema en discusión. Así se incluyó la siguiente pregunta de comprensión: "¿Entendiste qué tenés que hacer?". En un primer momento se consideró hacer la pregunta de comprensión en forma oral pero luego se planteó que era importante que quedara un registro escrito de lo que el alumno expresase.

De este modo la actividad se organizó en los siguientes pasos:

1)Invitación a colaborar con la investigación

2)Firma del formulario de consentimiento informado

3)Presentación de la tarea a realizar

4)Entrega del texto (de opinión o académico) para su lectura

5)Consigna: Expresa tu punto de vista dando tus propias razones respecto de lo que enuncia X

6)Pregunta de comprensión de la consigna: ¿Entendiste qué tenés que hacer?, expresada por escrito en el protocolo de respuestas.

Para poner a prueba la segunda hipótesis era necesario, además, formular la consigna de tal modo que produjera argumentaciones y contra-argumentaciones. En un primer momento se pensó en incorporar el pedido dentro de la consigna e incluir la frase: "de razones a favor y en contra". Sin embargo, para asegurarnos que el alumno produjera argumentaciones y contra-argumentaciones se decidió que era más conveniente incluir la siguiente pregunta como último paso: "¿las razones que diste son a favor o en contra respecto de la posición del autor?", si fueron a favor se le pide que dé razones en contra y si sus razones fueron en contra se le pide que dé razones a favor; dichas razones se piden por escrito.

Por otra parte se incluyó una pregunta de comprensión lectora del texto a continuación de su lectura para constatar que el alumno comprendiese la posición adoptada por el autor y así pasar a producir el texto argumentativo. Los pasos de la actividad quedaron de la siguiente forma:

1)Invitación a colaborar con la investigación

2)Firma del formulario de consentimiento informado

3)Presentación de la tarea a realizar: "te voy a dar un texto para que lo leas, y a continuación te voy a hacer algunas preguntas y voy a pedirte que escribas algo respecto del texto. No es una prueba de memoria. El texto lo vas a seguir teniendo durante la actividad que realices"

4)Entrega del texto (de opinión o académico) para su lectura

5)Pregunta de comprensión lectora del texto: "¿Qué posición adopta el autor respecto al tema tratado?"

6)Consigna: Expresa tu punto de vista dando tus propias razones respecto de lo que enuncia X

7)Pregunta de comprensión de la consigna: ¿Entendiste qué tenés que hacer?, expresada por escrito en el protocolo de respuestas.

8)Pregunta de contra-argumentación: ¿Las razones que diste son a favor o en contra de la posición del autor? Si las razones que dio el alumno fueron a favor se le pide que dé razones en contra, y si las razones que dio el alumno fueron en contra se le pide que dé razones a favor del punto de vista del autor.

En la prueba piloto los alumnos ya daban, en el quinto paso, las razones a favor o en contra con respecto a la posición del autor por lo cual se generaba un problema cuando se daba la consigna del sexto paso, pues los alumnos ya habían realizado la tarea. Por lo tanto se decidió que la pregunta de comprensión del texto fuera sólo respondida con la marca de una cruz ante las siguientes opciones: a favor/en contra del tema. Asimismo en la prueba piloto se pudo advertir que el séptimo paso, de comprensión de consigna, era redundante pues no aparecieron casos de no comprensión de la consigna. Para asegurar la comprensión se realizó otra modificación a la consigna. Se explicitó en la consigna la solicitud del punto de vista del alumno respecto de la posición del autor del texto acerca del tema tratado, quedando así los tres elementos claramente mencionados en la redacción. La consigna quedó como sigue: "Expresa tu posición respecto de lo que enuncia X (se explicita para cada texto quién es X) acerca de Z (se explicita el tema), dando las razones que consideres pertinentes para defender tu punto de vista". Los pasos de la actividad quedaron finalmente como sigue:

1)Invitación a colaborar con la investigación

2)Firma del formulario de consentimiento informado

3)Presentación de la tarea a realizar: "te voy a dar un texto para que lo leas, y a continuación te voy a hacer algunas preguntas y voy a pedirte que escribas algo respecto del texto. No es una prueba de memoria. El texto lo vas a seguir teniendo durante la actividad que realices"

4)Entrega del texto (de opinión o académico) para su lectura

5)Marcar con una X: Marcar con una cruz si el autor está a favor o encontra del tema tratado.

6)Consigna: "Expresa tu posición respecto de lo que enuncia X (se explicita para cada texto quién es X) acerca de Z (se explicita el tema), dando las razones que consideres pertinentes para defender tu punto de vista".

7)Pregunta de contra-argumentación: ¿Las razones que diste son a favor o en contra de la posición del autor? Si las razones que dio el alumno fueron a favor se le pide que dé razones en contra, y si las razones que dio el alumno fueron en contra se le pide que dé razones a favor del punto de vista del autor.

Reflexiones finales

El proceso de construcción de la consigna para la actividad de evaluación de habilidades argumentativas para la producción discursiva escrita fue discutido por el equipo de investigación de manera intensa. La pruebas de argumentación de uso habitual no resultaron útiles para esta investigación debido a que se buscaba que la actividad recogiera la producción espontanea de los alumnos pues la segunda hipótesis quería poner a prueba si había diferencias en la producción argumentativa o contra-argumentativa. Si bien la forma que finalmente adoptó el proceso de evaluación recoge la producción espontánea, se quiso incluir en el último paso una producción, no espontánea, de un juicio contrario para ser analizado en esas condiciones de acuerdo con las pruebas habituales.

Bibliografia

Asti Vera, C. (2008). Escenarios Argumentativos. Iniciación a la evaluación de argumentos. Buenos Aires: Educando.
Cassany, D. (1996) Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito, Barcelona: Graó.
Cassany, D. (2000). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.
van Eemeren, F. H.; Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, F. (2006). Argumentación: análisis, evaluación, presentación. Buenos Aires: Biblos.

COGNICIÓN SITUADA EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE NO FORMALES. LA EXPERIENCIA EN UN CURSO DE GUARDAVIDAS

Martín, Rocío Belén - Rinaudo, María Cristina - Ordóñez, Gabriela Romina

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

Resumen

Este escrito atiende a las potencialidades de los contextos de aprendizaje, intentando profundizar en el conocimiento de la actividad situada y en las posibilidades y los alcances de los contextos no formales de aprendizaje. Participaron del estudio 13 aspirantes a guardavidas, una instructora y una ayudante, que asistieron durante el año 2011 a un curso de formación de Guardavidas ofrecido por la Asociación de Guardavidas de Río Cuarto. Los datos fueron recabados mediante observaciones de clases y entrevistas a los participantes. Los resultados de la investigación sugieren interesantes aportes al campo de estudio de los contextos no formales de aprendizaje. Por un lado, los resultados obtenidos indican que este tipo de contexto fomenta el despliegue de aspectos que se relacionan estrechamente con conceptos abordados por la teoría de la cognición situada. Por otro lado, nuestros hallazgos dan apoyo a las tendencias actuales dentro del campo de la Psicología Educacional sobre el valor del contexto de aprendizaje, es decir, en el modo en que las personas crean contextos a través de la relación que se establece entre la persona y los componentes de una actividad.

Palabras Clave
Cognición Situacionalidad Contexto Aprendizaje

Abstract

SITUATED COGNITION IN NO FORMAL LEARNING CONTEXT. THE EXPERIENCE IN A COURSE OF LIFEGUARDS

This paper addresses the potential of learning contexts, trying to deepen the understanding of situated activity and the possibilities and scope of non-formal learning contexts. Study participants were 13 applicants for lifeguard, an instructor and an assistant, who attended in 2011 to a lifeguard training course offered by the Association of Lifeguards of Rio Cuarto. Data were collected through classroom observations and interviews with participants. The research results suggest interesting contributions to the field of study of non-formal learning contexts. On the one hand, the results indicate that this type of context encourages the deployment of aspects that are closely related concepts addressed by the theory of situated cognition. On the other hand, our findings lend support to current trends within the field of Educational Psychology of the value of learning context, that is to say, how people create contexts through the relationship established between the person and components of an activity.

Key Words
Cognition Situativity Context Learnin

Introducción

"Imaginemos una escuela de natación que se dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costes unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación, antropología de la natación, y desde luego la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante varios meses a nadadores experimentados, y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, en un día de temporal de enero." (Blanco, en Aguilera et. al 2010:37).

¿Resulta extraño encontrarse una escuela de natación de éstas características? Si nos retrotraemos al relato presentado, no podemos dejar de manifestar que ésta situación es usual en las escuelas y universidades, lo que nos permite pensar acerca de las formas de enseñanza y aprendizaje que son esperables desde los contextos formales y no son ajenas a ellos.

En este sentido, el estudio a presentar también trata sobre nadadores, específicamente sobre aspirantes a guardavidas que aprenden, en contraposición al ejemplo planteado anteriormente, a través de la práctica y actividades constantes dentro del agua, lo cual nos invita a reflexionar sobre las posibilidades y los alcances de este tipo de contextos.

Un enfoque propicio para entender estos planteos es el que se desarrolla en torno al concepto de cognición situada.

Acentuando la mirada en este desarrollo, es preciso mencionar que la teoría de la cognición situada emerge de la integración de disciplinas como la antropología, la teoría crítica y la teoría sociocultural de Vygotsky. Estas disciplinas ayudan al entendimiento fundamental de la cognición como actividad situada y social. El requisito estratégico crítico para la teoría situada de la cognición es cambiar el énfasis puesto en el individuo como unidad de análisis, proyectándolo hacia el ajuste sociocultural en el cual se encajan las actividades (Kirshner y Whitson, 1997).

En este sentido la teoría de la cognición situada permite ver al aprendizaje como una parte integral de una práctica social generativa propia de la vida social (Lave y Wenger, 2007), acentuando la visión en la interacción intensiva momento a momento, del individuo (Smith y Conrey, 2009).

Henning (2004) sostiene que hay formas particulares de conocimiento o formas de aprendizaje, que surgen de determinados contextos; estos ambientes situados de aprendizaje y conocimiento están imbuidos de un conjunto determinado de artefactos, formas de hablar, historia cultural, y relaciones sociales que dan forma, de manera fundamental y generativa al aprendizaje de las personas.

Esta teoría sostiene que la adquisición de habilidades intelectuales no pueden separarse del contexto sociocultural y; de ello se desprenden dos conceptos fundamentales: comunidad de práctica y participación periférica legítima.

El término comunidad de práctica no implica necesariamente la presencia de un grupo o de límites socialmente visibles; sino que implica la participación en un sistema de actividad sobre el cual los participantes comparten el entendimiento referente a lo que están haciendo y lo que eso significa en sus vidas y para sus comunidades.

Tomando los aportes de Wenger (2001) puede decirse que existen dos condiciones relevantes para la creación de comunidades. Por un lado, la consideración de una comunidad de práctica como un contexto viviente que puede ofrecer a los principiantes acceso a la competencia y que también puede provocar una experiencia personal de compromiso, incorporando esa competencia a una identidad de participación. Por otro lado, una comunidad de práctica que funcione adecuadamente es un contexto propicio para explorar visiones radicalmente nuevas, un contexto que requiere un fuerte vínculo de competencia comunitaria junto con un profundo respeto por la particularidad de la experiencia. De acuerdo a lo expresado, cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la creación de conocimiento (Wenger, 2001).

Por su parte, el término participación periférica legítima entiende que las intenciones de una persona para aprender están involucradas en el proceso de volverse un participante completo en una práctica sociocultural y el significado del aprendizaje progresivamente se va configurado a través de ese proceso.

De este modo, la expresión participación periférica legítima, define una forma de relación que se genera entre los recién llegados y los miembros más antiguos en una comunidad, respecto a sus actividades, identidades, artefactos y comunidades de conocimiento y práctica. En una comunidad de práctica, los aprendices incorporan ciertas creencias y comportamientos; comenzando como novatos en la participación en la comunidad, comprometidos dentro de la cultura, que eventualmente va asumiendo el rol de expertos (Lave y Wenger, 2007).

Los aprendices novatos gradualmente se convierten en practicantes con dominio, aprendiendo a pensar, discutir, actuar, e interactuar incrementando sus formas de conocimiento (Lave 1997).

Aspectos metodológicos

Participantes: Durante el año 2011 trabajamos con asistentes a un curso de formación para guardavidas. Las personas que participaron de este estudio fueron 13 aspirantes a guardavidas, 10 de sexo masculino y 3 de sexo femenino, una instructora y una ayudante.

El 10 de los asistentes al curso eran alumnos del Profesorado en Educación Física, carrera que se dicta en la Universidad Nacional de Río Cuarto, mientras que el resto (3), estudiaba otras carreras (enfermería y microbiología) o trabajaba.

El Curso de Formación Profesional de Guardavidas, fue ofrecido por Asociación de Guardavidas de Río Cuarto, avalado por S.U.G.A.R.A. (Sindicato Único Guardavidas Afines de la República Argentina), auspiciado por FUNDEMUR (Fundación Deportiva Municipal), y tenía como objetivo principal formar Guardavidas profesionales, capacitados científica y técnicamente para que puedan desempeñarse profesionalmente en el ámbito local, provincial o nacional, en natatorios, lagos, ríos, y mares.

Materiales y modo de recolección de datos: Para obtener los datos que nos interesaban, utilizamos diferentes modalidades de recolección.

-Registro sobre observaciones de clase. Se observaron y se registraron un total de 26 clases desarrolladas desde comienzos de abril hasta finales de junio del año 2011. Periodo que comprendió la primera parte del curso, previo a las vacaciones de invierno.

Las clases observadas se desarrollaban los días martes y jueves de 21 a 23 horas, y cada 15 días los sábados en horario de 9 a 14 horas. La mayoría de las actividades se hacían en las instalaciones de polideportivo municipal Centro 11.

Los sábados de 9hs a 11hs los alumnos asistían a clases en una institución primaria, con intenciones de trabajar contenidos teóricos mediante la visita de especialistas en diferentes disciplinas; para luego continuar de 12hs a 14hs con la realización de actividades en la piscina del establecimiento municipal (Centro 11).

-Entrevista a las participantes. Para conocer sobre la dinámica de las clases y las relaciones que se establecen entre los aspectos personales y del contexto se entrevistó a 8 participantes del curso. Las entrevistas fueron semi-estructuradas y apuntaban a indagar aspectos relativos a metas, identidad, rol profesional, actividades, contextos de aprendizaje, entre otras cuestiones.

Procedimientos: A comienzos del mes de marzo del año 2011, a partir de la inquietud generada por un cartel que invitaba a realizar un curso anual de Guardavidas en las instalaciones del centro deportivo municipal de la ciudad de Río Cuarto, mediante contacto telefónico nos pusimos de acuerdo ante la aceptación inmediata por parte de la instructora para observar dicho curso.

Una vez comenzadas las clases en abril, se asistió a la primera de ellas, donde la profesora les comunicó a los participantes del curso la función del investigador dentro de dicho curso.

Análisis y resultados

Los datos obtenidos permitieron por un lado, analizar cómo los aspirantes a guardavidas mediante las actividades iban desarrollando su "curriculum de aprendizaje", -así lo llamaremos para hacer alusión de modo general a las actividades en contexto que desarrollaban los aspirantes-, y por otro lado, conocer a través de las entrevistas las valoraciones que los alumnos tenían sobre las actividades que se realizaban en el curso.

Curriculum de aprendizaje de los aspirantes a guardavidas

La mayoría de las clases estipuladas estaban divididas en dos partes, la parte 'en seco' que comprendía la primera parte de la clase, y la parte 'en agua', que implicaba actividades dentro de la piscina.

En el transcurso de las clases los alumnos progresivamente iban implicándose en actividades y simulacros que les demandaban ponerse en el rol de guardavidas, no sólo pensar sino actuar como uno de ellos.

En un principio, las 'buenas víctimas' eran las que se presentaban en los simulacros para luego añadir complejidad mediante el rescate de las 'víctimas malas', que hacían que el aspirante tomara otra actitud respecto al estrés que experimentaba y al trabajo en equipo.

Los novatos (aspirantes) al principio aprendían mediante la observación y primeras aproximaciones a la práctica en agua –estilos de natación, usos de materiales, tipos de remolques y rescates, etc.-. Y luego, paulatinamente reproducían una secuencia de actividades de principio a fin –simulacro de un rescate- lo que hacía que adquieran dominios propios de la profesión, movilizados por la motivación de resolver problemas en situaciones reales de práctica, lo que da indicio de que progresivamente iban adquiriendo más experticia sobre la práctica propia de un guardavidas.

Es decir que los aspirantes se integraban a la práctica mediante actividades similares a la vida real, a situaciones específicas con las que se encontraría un guardavidas. En el transcurso de los encuentros, esas prácticas se iban intensificando en los dos campamentos organizados, lo que les permitió fortalecer sus vínculos como equipo, y avanzar en sus aprendizajes; para luego mostrar el avance de sus desempeños en las prácticas finales del curso, que implicaban 10 días de trabajo como guardavidas en las playas de la ciudad costera de Las Grutas.

Apreciaciones de los aspirantes sobre el contexto de aprendizaje

En este apartado atenderemos a la información que hemos obtenido mediante las entrevistas, y que nos permitió conocer sobre las trayectorias de participación en el contexto y las identidades proyectadas por los aspirantes a lo largo del curso.

A continuación se exponen las narrativas de dos aspirantes a guardavidas.

Narrativa aspirante 1.

Mucho de lo que aprendemos en el curso con el tema de la autonomía y la firmeza en cuanto a decisiones y acciones lo transferimos, en mi caso por ejemplo es que se trasfiere un poco más a la vida habitual de casa, uno es como que vas asumiendo el rol de guardavidas pero en otras partes, en otras situaciones (…) No es que vos decís en la vida voy a ser esto, es como que ya lo tenés apropiado sin decir 'soy guardavidas' y lo generas en otro ámbito por ejemplo poniendo orden en algo que vos sabes que está mal, lo podes corregir o podes prever algo o prevenir, entonces no es que decís soy guardavidas no cruces la calle, pero lo podes mirar…como que lo transferís a lo cotidiano. Generalmente me parece que está planteando situaciones problema que se pueden llegar a dar en la vida real y eso nos parece muy positivo porque nos está mostrando la mejor manera de actuar ante esas situaciones, me parece muy positivo y lo que rescato también es que ella (instructora) nos da su técnica pero nos deja que nosotros desarrollemos también la que a nosotros nos parezca más competente y me parece que esto está bueno.

Narrativa aspirante 2.

La práctica lleva mucho a la enseñanza y al hacer, mientras más practiquemos es algo que se pueda llevar como cotidiano, como una costumbre, buena por supuesto y digamos que también lo que nos genera la instructora, es tratar de acercarse a lo más cerca del realismo, lo que realmente pueda llegar a pasar, generar una situación casi real que es lo que a nosotros nos genera '¡qué bueno!', tratemos de solucionarlo del mejor modo posible, por eso tenemos mucha práctica y no sólo lo teórico que es lo del curso, sino en la práctica del trato que tenemos que tener de nosotros es fundamental…Esta bueno que toda esta teoría que yo estoy aprendiendo, la pueda yo transmitir, se llama transmisión positiva o no me acuerdo como se llama la palabra correcta, pero que yo a esto lo sepa también difundir en otras edades, en otro ambiente, en otra gente, en el club, en la escuela, educar…que es lo que realmente la instructora nuestra ha hecho en nosotros, ser guardavidas no es solamente estar dentro de una pileta… y vos mismo podes hacer eso, medianamente a otra gente le podes enseñar que tenga precauciones a la hora de que alguien tenga algún problema, algún golpe, algún raspón, algún corte, no estoy hablando de RCP pero se puede, pero si también inculcarlo y trasmitirlo que está muy bueno, que está bueno que todo el mundo sepa.

Las dos narrativas expuestas permiten analizar que los aspirantes tienen una percepción y valoración favorable en cuanto al contexto, a las actividades, a las situaciones problemáticas y a la transferencia de los conocimientos.

Reflexiones finales

El análisis de los resultados nos permitió reflexionar sobre las posibilidades y los alcances de los contextos de aprendizaje no formales y su relación con los planteos que se desarrollan en torno a la teoría de la cognición situada.

Respecto a lo que se observa y comentan los aspirantes del curso parecería que en los contextos de aprendizaje no formales la transferencia de los contenidos a situaciones de la vida real es potencialmente significativa, lo que en contextos más formalizados y académicamente estructurados resulta quizás más difícil de observar.

En el caso de guardavidas expresiones como: 'situaciones problema que se pueden llegar a dar en la vida real' y 'transmisión positiva', son algunas de las frases que utilizan los aspirantes y que permiten vislumbrar cómo perciben a las actividades en contexto y su proyección a situaciones de la vida real.

La participación en auténticos problemas compartidos con el equipo parece ser el motor que impulsa la transferencia a situaciones de la vida real. Los aspirantes se van actualizando para generar conocimiento compartido, actitudes y habilidades de problema-solución, esenciales para la vida en sociedad. Esto encuentra correspondencia con lo que plantea Lave (1997) acerca de los aprendices novatos que gradualmente se convierten en

practicantes con dominio, aprendiendo a pensar, actuar e interactuar incrementando sus formas de conocimiento.

En este sentido, mediante los aportes de la teoría de la cognición situada podemos entender al aprendizaje de los guardavidas como una parte integral de una práctica social propia de la vida social.

Bibliografia

Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S. y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67 (24,1)

Henning, P. (2004). Everyday cognition and situated learning. En D. Jonassen (ed.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology (pp: 143-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kirshner, D. y Whitson, J. (1997). Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. En D. Kirshnery y J. Whitson (eds.) Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives (pp: 17-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lave, J. (1991). La cognición en la práctica. Barcelona, España: Paidós.

Smith y Conrey (2009). The social Context of cognition. En P. Robbins y M. Aydede (eds.), The Cambridge Handbook of Situated Cognition (pp: 454-466) United States of America: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona. Paidós.

DOCENCIA, HOY: NECESIDAD DE DIAGNÓSTICO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS, SEGÚN RASGOS DE INNOVACIÓN Y EFECTIVIDAD. ESBOZO DE FUTURA INVESTIGACIÓN EN DOCENTES SECUNDARIOS

Martínez, Felipe

Universidad de Buenos Aires

Resumen

La modificación del sistema educativo es una necesidad actual, incentivada por diversos actores (Estado, escuelas, alumnos y sus padres) que atribuyen, directa o indirectamente, y en distintos grados, la responsabilidad del "fracaso escolar" al docente, que conciente de la necesidad, intenta aplicar o producir herramientas educativas efectivas.

El actual y poco desarrollado paradigma "hermenéutico-reflexivo" (Davini, 1995) del sistema educativo, insiste en expandirse, con estrategias docentes tales como "contextualización de los contenidos", "aprendizaje significativo", creatividad, improvisación, entre otras.

Esto requiere de un proceso de innovación en los métodos del docente, que no siempre encuentra apoyo o motivación en su contexto o en sí mismo.

Sin embargo, en aquellos que sí lo han alcanzado, se desconoce el grado de efectividad que ha generado.

Este trabajo busca promover un estudio de búsqueda de docentes, secundarios, con distintos rasgos de Innovación y Efectividad, para evaluar sus prácticas con metodología cuali-cuantitativa, y así conocer en profundidad la relación entre ambos constructos, la especificidad de métodos innovadores y, probablemente, efectivos, y los factores que permiten y permitieron este logro.

De este modo, se podrá generar una sistematización de estos elementos, para que sean incorporados por aquellas instituciones o actores necesitados de ellos.

Palabras Clave
Educación docencia innovación efectividad

Abstract

TEACHING, TODAY: THE NEED OF A DIAGNOSIS OF TEACHING PRACTICE, ACCORDING TO INNOVATION AND EFFECTIVENESS TRAITS. OUTLINE FOR FUTURE RESEARCH ON SECONDARY TEACHERS

A change in the educational system is a current need, encouraged through several claims (from the State, schools, students and their parents) that, direct or indirectly, and at different degrees, attribute responsibility for "academic failure" to teachers who, being aware of this need, attempt to apply or produce effective teaching tools

The present and little developed "hermenéutico-reflexivo" (Davini, 1995) paradigm of the educational system insists to be spread, with teaching strategies such as "contextualizing contents", "meaningful learning", creativity, improvisation, among others.

This requires an innovative process in teachers' methodologies, which does not always find support or motivation in their context or in themselves. Nevertheless, the extent of its effectiveness in the contexts applied is unknown.

This study aims to promote a research on secondary teachers with different Innovation and Effectiveness traits, in order to evaluate their teaching practice with a cuali-cuantitative methodology, with the purpose of knowing: the relationship between both constructs, the specifity of innovative,and probably effective, methodologies, and the factors that make and made possible this achievement.

Thus, it will be possible for certain institutions to systematize and incorporate these elements, according to their needs.

Key Words
Education teaching innovation effectiveness

"Responsabilización" docente

En la actualidad y hace algunas décadas, la labor docente está viviendo una serie de cuestionamientos. Afloran debates en torno a ellos, a favor y en contra, en cuanto a aspectos más superficiales como el económico y vacacional, y de mayor profundidad como el relativo a las metodologías utilizadas, y los contenidos impartidos a través de ellas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto está ligado no sólo a las críticas al ámbito de la formación docente, sino a un problema que condiciona a esto último, referido a la caducidad del paradigma educativo en el que se basan las prácticas actuales, impuestas en un contexto socio-histórico, el actual, en que quedan

desactualizadas y, por ende, cuestionadas.

Se torna urgente, en la mayoría de los países del mundo, el seguir modificando los respectivos sistemas educativos, apuntando al personal docente, no sin acompañamiento de repliegues estructurales donde éste se apoye (De Lella, 1999).

No es menor la tarea docente de soportar directamente sobre su persona, y a veces sobre ninguna otra, los apuntamientos actuales en torno a estos debates. No sólo se encuentra con poco apoyo a nivel macro, proveniente del Estado y las políticas ejercidas a fin de lograr cambios de estructura educativa, sino también a nivel micro, en relación a la institución escolar donde se desempeña, y dentro de ella, los cursos a los que enseña. Tanto Estado y escuela, como alumnos y, también, sus padres, ven en la figura docente, directa o indirectamente, y en distintos grados, la responsabilidad del estancamiento de las prácticas educativas, más lo que esto conlleva, principalmente resultados incipientes en el alumnado, escasez de motivación en él, bajo fomento de la histórica tarea de transmisión valórica docente, entre otros.

Ejemplo de esta "responsabilización" hecha por distintos actores, a veces sin suficiente reflexión, lo demuestra el aumento de proletarización o intensificación de trabajo que recibe el docente, en contraposición con la exigencia, paradójica, de cambio de prácticas (De Lella, 1999). Una consecuencia directa de esto es la reducción de la calidad de estas últimas, no así de la cantidad.

Otro ejemplo, más proveniente del conjunto de la sociedad, y relacionado con representaciones sociales, es la baja valorización, también paradójica, de la docencia, como una labor rutinaria, intraáulica, feminizada, que no requiere mayor cualificación (Torres, 1997). Lo paradójico lo inserta el hecho de poner hincapié en el docente al momento de hallar responsabilidad frente a los magros resultados, académicos, valóricos y actitudinales, en el alumnado.

Los dos grandes paradigmas

El modelo de formación docente que se busca relegar, o bien incluso complementar con el anterior, por adjudicársele desactualización y motivo del actual "fracaso escolar", es el que promueve la reproducción de conceptos a transmitir, y de hábitos heredados del rol docente tradicional, que subyace a aquel método. Entre otras características, también incluye un fuerte énfasis en el conocimiento de la disciplina a enseñar, más que en el cómo será recepcionada por el alumno, es decir, un desplazamiento de los contenidos pedagógicos por los disciplinares, un resalte en el objeto más que en el sujeto de conocimiento.

Por último, también se considera como parte de este modelo no deseado, el aspecto tecnicista, aquel que se orienta a lograr en el alumno un rendimiento, académico y conductual, prescripto por "expertos" externos (psicólogos, pedagogos, etc.), para lo que el docente sólo actúa como transmisor de contenidos y formas requeridas desde otros roles.

No hay una sóla denominación de este modelo tradicional considerado obsoleto, sino distintas según el aspecto que se analice. Davini (1995) lo subdivide en tres: práctico-artesanal, academicista, y tecnicista-eficientista, en oposición al hermenéutico-reflexivo. Baquero (2002), por otra parte, lo simplifica a "Formato escolar moderno".

Por otro lado, la idea del nuevo "tipo" de docente, requerido e ideal, ha alcanzado cierta expansión y fluidez, a tener en cuenta en los procesos de formación del mismo. Aquel "tipo" está apoyado en un relativamente nuevo paradigma, o modelo, denominado de distinta forma según cada autor. Davini (1995) le asigna el nombre de "Modelo hermenéutico-reflexivo", mediante el cual el docente basado en él, enfrenta, con sabiduría y creatividad, situaciones áulicas impredecibles, y siempre distintas según el contexto sociohistórico-político, que suelen exigir resoluciones inmediatas, que encuentran poco apoyo en técnicas aprendidas en el período de formación. El mismo autor considera que si bien a nivel teórico se juzga lo esperable del docente actual, esto no está legitimado ni consolidado; es más, produce dudas e incertidumbre constante en el practicante.

El modelo incluye nuevas representaciones sobre transmisión de contenidos y relación sujeto-objeto, ideas tomadas, por ejemplo, de Vigotsky, en lo asociado a su teoría socio-histórica de aprendizaje, como construcción social en el alumno, mediada y "andamiada" por el docente; transmisión de saberes dentro de concepciones constructivistas o situacionales, como parte del concepto de "Giro contextualista o situacional" (Baquero, 2002).

Atravesando esta idea, se encuentra la de "aprendizaje significativo", que logre desestabilizar positivamente al alumno, asociarle emoción e interés al proceso de aprendizaje para evitar una mera recepción de contenidos, que muy probablemente se diluirán luego de la evaluación.

Para esto, se proponen diversos métodos, como el de "aprendizaje contextualizado", es decir, fomentar la relación teórico-práctica del contenido curricular, y no el conocimiento aislado de cada aspecto suyo, como así también la articulación contenido nuevo-concepciones previas del alumno. También, se ahonda en una "posición activa" participativa, de él (Hatano, 1993 en Baquero, 2002); o, lo que es similar, en la "apropiación" de la actividad escolar por parte del alumno (Rogoff, 1997 en Baquero, 2002).

Bajo estas líneas, circula la idea de Innovación en cuanto a métodos, relacionado a la creatividad que pide el modelo, y para la cual no hay "recetas técnicas" aplicables a toda realidad escolar, sino que las mismas deben surgir, y en lo ideal, funcionar, luego de analizar la escuela donde se trabaja, su contexto, y específicamente, el grupo de alumnos.

Debido en mayor parte al hecho de esta falta de "recetas técnicas", arrastrado esto desde la formación, no todo docente ha incurrido en proceso de Innovación, tomando puntos del modelo "hermenéutico reflexivo" o del "giro contextualista".

A su vez, en los que sí han logrado un avance, exploratorio o ya sistemático en Innovación, se desconoce el grado de Efectividad que se ha desprendido de él,

Se vuelve relevante investigar el nivel de Efectividad debido a que diversos autores plantean que la misma tiene mayor incidencia sobre los aprendizajes de los alumnos que todos los otros factores, sean éstos el tamaño de la clase, el nivel socioeconómico, y el género, entre otros (Hattie, 2003; Barber & Mourshed, 2007).

Al seguir la línea de articulación de ambos constructos, se permitiría responder ciertas preguntas tales como "¿Es la Innovación una herramienta que hace la diferencia entre efectividad y no-efectividad, en resultados escolares, tanto académicos como conductuales-valóricos?"

Si fuera así, "¿en qué consiste específicamente esa Innovación?. ¿Qué metodologías siguen los docentes que presentan mayores grados de Efectividad en sus cursos-escuelas?"

Superando el concepto de metodología, "¿qué características personales –nivel de conocimiento puramente disciplinar, motivación, personalidad, relación con alumnos y con padres de alumnos – y/o contextuales actuales –situación socioeconómica de la escuela, "progresismo" por parte de ella, apoyo de pares-, o pasadas – trayectoria y características de la formación, capacitación/ perfeccionamiento -, presentan aquellos docentes con mayores grados de Innovación, y tal vez, de Efectividad?"

Mediante la dilucidación de preguntas como estas, se podría lograr un acercamiento mayor a la situación actual del lugar docente en Argentina, tomando de docentes "modelos" (en el caso de cumplir con rasgos tanto de Innovación como de Efectividad), ideas de estrategias educativas (a nivel áulico y/o institucional), que ellos o su escuela implementen. De esta manera, se estaría llenando el lugar hasta ahora prácticamente vacío de "recetas metodológicas" docentes, a fin de lograr una correcta difusión y posible sistematización, dirigida a aquellos docentes, escuelas, e instituciones de formación inicial y continua, necesitadas, en distintos grados, de las mismas.

Necesidad de investigación cuali-cuantitativa

Se hace necesario un acercamiento a la experiencia de los propios docentes en las realidades educativas actuales, para desde ahí establecer diagnósticos y luego procedimientos que prosigan o no con las líneas de aprendizaje desarrolladas hasta el momento.

Se insiste en una investigación necesariamente cualitativa con elementos cuantitativos, por diversos motivos, entre ellos:

Hargreaves (1996), por su parte, afirma que sólo teniendo en cuenta la dimensión emocional del docente es posible llegar a una comprensión plena de las características de la enseñanza.

Suárez (2007) establece que, de esta manera, se facilita la elaboración colectiva y democrática de comprensiones sobre el mundo escolar. También pone en relieve la idea de separación, desde hace algunas décadas, entre investigación educativa y prácticas educativas; más profundamente, el lograr conocimientos escolares a veces "fríos" o cuantitativos, a los cuales no se les da una correcta utilidad y aplicación, lo que redunda en una no generación de acciones concretas. Alude también a la desconfianza distribuida en los docentes de hoy con respecto a investigaciones cuantitativas, ya que no se les suele pedir relatos, voz, espacios de conversación, y, mucho menos, dar intentos de soluciones a problemas prácticos del día a día docente.

Aportes de investigaciones: Argentina y Chile

En Argentina, hay algunas investigaciones cualitativas sobre las prácticas docentes, específicamente, la realizada a partir de documentación narrativa de experiencias escolares, impulsada por un proyecto de desarrollo curricular del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y de la Organización de los Estados Americanos, durante los años 2003 y 2005. A partir de ésta, se generó un registro y sistematización de narración de experiencias pedagógicas, así como una detención en la problemática de la retención e inclusión escolar, tomando en cuenta relatos de experiencias tanto de instituciones de Argentina, como de Paraguay, Chile, Uruguay, México y Perú, y, finalmente con lo elaborado, intercambio y accesibilidad hacia ellos por parte de cada una. Así como se integró relatos de distintos países, las conclusiones a las que arribó se fundieron en un sólo marco, el docente, perdiéndose especificidad de cada país.

Por otra parte, en Chile, una investigación sobre docentes de ciencias, de nivel secundario (González Weil, 2009), respaldada por el Departamento de Estudios y Desarrollo del Ministerio de Educación de aquel país, procedió a hallar a aquellos docentes con mayores rasgos de innovación y efectividad en sus prácticas, mediante una selección a partir de diversos métodos, como bases de datos que incluyeran docentes con asignación de proyectos de investigación sobre el mejoramiento de la enseñanza, o asignación del premio "excelencia pedagógica"; o también entrevistas con directivos de colegios que "recomendaran" sus más reconocidos docentes.

Además, el estudio intentaba formar un grupo de docentes con menor puntuación en aquellas características, con la utilidad de establecer comparaciones; lo que se logró reclutando docentes al azar.

Posterior a esta división, se pasó a ocupar una metodología cuali-cuantitativa a través de la que se logró indagar en profundidad, entre otras cosas, las características de las prácticas de enseñanza de ambos tipos de docentes, incluyendo los rasgos concretos de Innovación y Efectividad; mediante entrevistas semi-estructuradas para el caso de Innovación, y encuestas y grabación y análisis de videos para aspectos de Efectividad, entre otros.

Los resultados de este estudio arrojaron que los docentes innovadores (con implementación sistemática-avanzada de innovación) presentaban rasgos de efectividad mayores que aquellos con implementación exploratoria-incipiente de innovación, lo que marca una asociación positiva entre innovación y efectividad, aunque, en algunos casos, no en todos los componentes del constructo Efectividad.

Operacionalización de Innovación y Efectividad

Se propone tomar parte de la idea y marcos teóricos esbozados por la investigación de Chile, en cuanto a la medición de los constructos Innovación y Efectividad.

Procesos de innovación docente aluden a acciones de enseñanza distintas a las habitualmente implementadas, que nacen de la reflexión e iniciativa del docente, con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes a nivel de desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades y/o actitudes (González Weil, 2009). Concretamente, esto tiene relación con: fomento del protagonismo del alumno en su aprendizaje (iniciativas, experimentación, indagación), actualización y modernización de contenidos, aprendizaje colaborativo, desarrollo de habilidades de resolución y negociación de conflictos, iniciativas de proyectos de distintas escalas, salida al "campo", uso de nuevas tecnologías infocomunicacionales, educación basada en estilos de

aprendizaje, entre otros.

Esto es medido mediante un Cuestionario de Innovación (González Weil, 2009), que permite realizar entrevistas semi-estructuradas; logra a su vez indagar otros aspectos como el significado-intencionalidad asignada a cada método innovador, el por qué de esta elección, métodos previos al cambio, el balance de los resultados, los facilitadores y obstáculos de esta acción (apoyo de pares, apoyo de padres, apoyo institucional, grupo de alumnos, cursos de capacitación, etc.), entre otros.

Por su parte, Efectividad alude a una práctica de enseñanza de calidad, que conduce a los estudiantes a aprendizajes significativos, que tienen sentido para la vida, que son motivantes y que pueden ser aplicados (Raczynski et al, 2004).

Concretamente, un docente es considerado efectivo cuando sus alumnos superan su desempeño previo, tomando en cuenta también su nivel socioeconómico; cuando se genera un desarrollo integral, aunándose otros aspectos, como motivación, actitud crítica-creativa, entre otros; y cuando la distribución del aprendizaje en el aula es equitativa. Estos tres indicadores son susceptibles de medición mediante la Prueba de Competencia Científica y Actitud hacia la Ciencia (Proyecto DIPUCV Nº 122.799, 2007).

Además, la Efectividad está definida por el conocimiento de la materia dada, y de la didáctica correspondiente; idealmente, el saber diversos modelos para su enseñanza-aprendizaje (Raczynski et al 2004). En torno a esto, Shulman (1986,1987) afirma que el manejo profundo de la disciplina, le facilita al docente anticipar los componentes y relaciones del contenido que pueden presentar problemas para su comprensión, por lo que planifica métodos según este análisis. En cuanto a Efectividad señalada por la didáctica, el estudio tiene en cuenta la planificación y distribución de los tiempos de la clase, recursos utilizados –materiales, vocabulario, etc. -, el sentido transmitido de la disciplina, el monitoreo constante del aprendizaje, fomento de la relación entre conceptos y de éstos a nuevas situaciones, consideración de concepciones previas del alumno, evaluación formativa, promoción de trabajo grupal y de expresión oral y escrita, "grados de libertad" otorgados al alumno, entre otros. Esto es medido a través de filmaciones de dos a cuatro clases del docente, más observación no participante de etnógrafos, y posterior acomodamiento de información en respectivos criterios ("Entramado de palabras-concepto" (Galagovsky, 2002), para el caso del conocimiento de la disciplina enseñada, y "Aspectos didácticos" y "Aspectos mediacionales", para el caso de la didáctica elegida).

Por último, un Cuestionario de Valor Motivacional de la Enseñanza (González Weil, 2009), tomado a alumnos, evalúa la percepción de la motivación en el docente, también considerado en este estudio un indicador de Efectividad.

Propuesta específica

Los tests, entrevistas y filmaciones usadas en la evaluación de la innovación y efectividad docente en la investigación chilena, están orientados a profesores de ciencias, en el nivel secundario. Lo que incentiva la presente propuesta de investigación es tomar el formato de las preguntas de los tests y entrevistas, aplicarles una revisión (principalmente técnica, en cuanto a los contenidos de ciencias – química, física, biología, etc. – en base a la currícula argentina), y a partir de ella, también elaborar tests sobre otras disciplinas, como lenguaje, arte, educación cívica, matemática, idiomas, logrando en un nivel ideal la construcción de tests y entrevistas semi-estructuradas sobre distintas materias del nivel secundario.

De esta manera, se estaría frente a la posibilidad de evaluar la Efectividad e Innovación docente en escuelas secundarias, en algunos aspectos (mediante tests y entrevistas) de todos los tenidos en cuenta por la investigación chilena, como lo son: en cuanto a Efectividad, Competencia y Actitud hacia la disciplina de que se trate, por parte de alumnos, y Motivación asignada al docente, por parte de alumnos. Y en cuanto a Innovación, toda su extensión, mediante entrevistas.

El aspecto de Efectividad que faltaría, y se pensaría para el mediano y largo plazo, sería el relacionado más directamente con la práctica docente, el conocimiento de la disciplina y su didáctica, evaluado en el estudio chileno mediante filmaciones y etnógrafos. Es evidente que esto requiere de mayor logística y recursos, por lo que se piensa como segundo paso luego de la etapa de tests y entrevistas.

Se pretende reclutar docentes captándolos de manera similar al estudio chileno, tanto en una institución pública, como en una privada; para desde ahí efectuar comparaciones entre, en lo posible y homologando a aquel estudio, docentes con mayores rasgos de innovación y efectividad, y docentes con menores rasgos.

Así, se podrá determinar si el poseer innovación en las prácticas hace la diferencia en cuanto a efectividad, en comparación con el grupo de menor innovación. Por consiguiente, se podrá dilucidar en qué consiste específicamente aquella innovación esbozada por los docentes, tal vez, efectivos; y también los factores que según ellos facilitaron (y facilitan) u obstaculizaron tal despliegue innovador de herramientas.

Así, a partir de docentes "modelos", se podrá fabricar una sistematización de metodologías innovadoras y probablemente efectivas, además de otras estrategias, para ser difundida y ocupada por aquellas escuelas, docentes, e instituciones de formación, que así lo requieran, frente al posible "fracaso escolar", en distintos grados, que estén atravesando.

Bibliografia

Baquero, R. (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires: Aique.

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional, Perfiles educativos. 24, 57-75.

Davini, C. (1995). La formación docente en cuestión. Buenos Aires: Paidós.

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente, Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima. URL: http://www.oei.es/cayetano.htm.

González Weil, C. (2009). Trayectorias, concepciones y prácticas de docentes secundarios de ciencias innovadores y efectivos, Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE), Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid.

Hattie, J. (2003). Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers. Teachers Make a Difference. What is the research evidence?. Auckland: Australian Council for Educational Research.

Margalef, L. & Arenas, A. (2006) ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. Perspectiva Educacional. 47,13-31.
Raczynski, Muñoz, Pérez & Bellei (2004) ¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Asesorías para el Desarrollo, Santiago de Chile: UNICEF.
Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar, Eccleston. Formación docente. 7, 1-30.
Torres, R. M. (1997). Profesionalización o exclusión, México: Mimeo.
Vallone, M. G. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

EFECTOS DE LA PALABRA EN LA SUBJETIVIDAD ADOLESCENTE

Marzolla, María Elena - Olivarez, María Silvina - López, Gilda Lilian

Facultad de Ciencias de la Educación- UNCOmahue

Resumen

Las instituciones educativas como elementos multifacéticos y complejos implican la participación de personas y de acciones que se construyen y se recrean en contextos de interacción. Una de la dimensiones de lo escolar no siempre reconocida como tal en la escuela media, tiene relación con los modos en que las palabras circulan o se detienen, los modos en que instituyen lugares, identidades, saberes, autoridades y legalidades diversas. (Brito, 2009) El proyecto de investigación "Docencia y subjetividad en la enseñanza del Nivel Medio" de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo en el que se enmarca este escrito que tiene como objetivo conocer relaciones entre formas de enseñar, aprendizaje y subjetividad, considerando a ésta última como una instancia que se construye inevitablemente a través del otro con su discurso.

La lectura de las encuestas realizadas a estudiantes de 4° y 5° año del nivel medio acerca de los modos en que los docentes refieren a los estudiantes nos ha llevado a analizar los posibles efectos que esas denominaciones tienen en la subjetividad de los estudiantes partiendo de considerar a la escuela como espacio de fortalecimiento y reconstrucción de las estructuras inconscientes y por ende, productora de subjetividad.

Palabras Clave
subjetividad escuela media docente

Absract

EFFECTS OF WORD IN SUBJECTIVITY ADOLESCENT

The educative institutions as multifacéticos and complex elements imply the participation of people and of actions that are constructed and they recreate in interaction contexts. One of the dimensions of not the always recognized student like so in the average school, has relation with the ways in which the words circulate or they stop, the ways in which institute places, identities, saberes, authorities and diverse legalities. (Brito, 2009)

The investigation project "Teaching and subjectivity in the education of the Mean level" of the Faculty of Sciences of the Education of the UNCo in which this writing is framed that it has as objective to know relations between forms to teach, to learning and subjectivity, considering to this one last one like an instance that is constructed inevitably through another one with its speech.

The reading of the surveys made to students of 4° and 5° year of the mean level about the ways in which the educational ones refer to the students has taken us to analyze the possible effects who those denominations must in the subjectivity of the students starting off to consider to the school like space of fortification and reconstruction of the unconscious structures and therefore, subjectivity producer.

Key Words
subjectivity average school educational

El proyecto de investigación "Docencia y subjetividad en la enseñanza del Nivel Medio" en el que se enmarca este escrito, busca analizar los procesos de enseñanza y las construcciones subjetivas que se generan en el espacio escolar profundizando en las relaciones entre las formas de enseñar, el aprendizaje y la subjetividad, considerando a ésta última como una instancia que se construye inevitablemente a través del otro con su discurso.

La propuesta metodológica está orientada a un abordaje de tipo cualitativo sin dejar de contemplar la posibilidad de incluir información cuantitativa que permita enriquecer aun más el análisis, considerando que esta opción metodológica posibilitará la construcción de teoría de base a partir de la recolección de datos del campo por medio de un trabajo artesanal de investigación, que permita una relación con el objeto de estudio de cercanía e implicancia, proporcionando una mirada diferente del mismo, así como la posibilidad de comprender y explicar, en particular algunos procesos de construcción de subjetividades en el nivel medio.

En el trabajo de campo se han realizado entrevistas semi-estructuradas a docentes de Nivel Medio y cuestionarios a estudiantes de los últimos años de la escolaridad secundaria en la cual se indagan las percepciones que tienen acerca de la función de la escuela media, las relaciones entre profesor y estudiante, y las formas o expresiones que emplean los docentes para referirse a sus estudiantes y qué efectos posibles pueden tener en su subjetividad.

Palabras que circulan, señalan, habilitan….

Todo sujeto nace en un espacio hablante. La palabra materna derrama un flujo portador de sentido que se anticipa en mucho a la capacidad del infans de reconocer su significación y de retomarla por cuenta propia. El psiquismo del niño vivirá en el momento del encuentro con la voz materna: en este sentido es necesaria porque garantiza la vida psíquica de un sujeto, sin ella no habría sujeto con un lugar que le sea propio, aún cuando ese lugar tenga que seguir construyéndose desde sí mismo a lo largo de toda la vida. Aulagnier (1988) Desde el inicio, la palabra que circula entre la madre y el hijo nombra, califica, adjudica sentidos, valores, cualidades, afectos, produciendo una identidad, otorgando una pertenencia en un tejido simbólico de filiación.

En este sentido pensar en transformar a un niño en un estudiante es un proceso en el que deben intervenir adultos subjetivantes en un contexto particular como es la escuela en tanto institución

secundaria privilegiada del espacio social para la constitución del sujeto –a través de los docentes– con la producción y reproducción del discurso del Otro Social y las leyes que organizan la vida en relación. Rosbaco (2005)

Poder escuchar, comprender, cómo resuenan las palabras que transitan por la escuela, nos permite entender que estas generan encuentros y desencuentros entre docentes y estudiantes. La palabra se mantiene a lo largo del tiempo, no así lo que ellas significan y los sentidos que aportan, cada contexto, cada relación, cada situación impone la selección de unas palabras y frases sobre otras. Larrosa (2002).

Por si sola la palabra de la lengua es neutra pero cuando se llena de ecos, de tonos de los enunciados de otros, finalmente dada la intención discursiva del hablante se compenetra de la propia expresividad entonces aparece la palabra como expresión valorativa del sujeto que la enuncia (Bajtín, 1995)

Entender a la palabra como un lugar común en el que se encuentran cada uno de los que participan en ese decir, en ese diálogo, intercambio o relación en la vida escolar permitiría develar las fuertes connotaciones que han dejado huellas en la constitución de la subjetividad de los estudiantes.

Resonancias de palabras en la subjetividad adolescente

Desde la tradición sociológica la escuela es un artefacto institucional, una tecnología específica destinada a producir subjetividad o cultura a las grandes masas de la población, para la sociología moderna el proceso de socialización implica construcción social del cuerpo que determina experiencias, posiciones y trayectorias.

Al mismo tiempo, y formando parte de la acción de subjetivación, la escuela ha sido pensada tradicionalmente como una institución destinada a la transmisión de saberes y conocimientos que le proporcionan a las nuevas generaciones instrumento para su posterior incorporación a los diferentes circuitos del intercambio social, incluyéndolas en el sistema de valores y creencias hegemónico en la sociedad.

La escuela se transforma en autoridad simbólica en cuanto y en tanto es productora de discursos que interpelan, nombran y convocan a los sujetos, les asignan un lugar en la trama social y los habilitan a la creación de sus propios discursos. (Duschatzky y Corea, 2002), el docente, en tanto otro, "es la garantía de otros discursos, como referente efectivo de discursos extrafamiliares y representante del discurso social" (Aulagnier, 1991)

Es a través de la posibilidad de constituirse en modelo de identificaciones secundarias para los alumnos donde la personalidad del docente adquiere una importancia fundamental. La importancia del docente como modelo identificatorio resulta en profesores de nivel medio que tratan con adolescentes que están en pleno proceso de construcción de sus identidades y por lo tanto de mayor vulnerabilidad afectiva y de necesidad de contar con figuras para tomar como modelos identitarios. Allidiére (2004; 17)

La adolescencia es una edad de la vida que plantea la necesidad de tener en cuenta al sujeto en su situación particular para su entrada en la cultura, transitando los avatares que significa subjetivar, sostener un lugar en términos propios, con identidad propia, se hace referencia a un proceso que requiere de una gradualidad., implica un recorrido que supone fisuras intermedias, que pautan su trayecto hasta el logro de una identidad propia que se construye en un proceso complejo de diferentes y sucesivas identificaciones. .

En el proceso de subjetivación, "los otros" se trasforman en agente centrales que pueden autorizar la construcción de su propia identidad. Bajo esta mirada la escuela ofrece una dimensión simbólica y cultural que se pone en juego en las prácticas escolares. Nos interesa analizar el papel que juega la mirada sobre los procesos de los estudiantes, analizando lo que los estudiantes dicen acerca de lo que escuchan y ven a sus profesores decir y hacer en relación a otros estudiantes o para sí mismos

Cuando se les pregunta a los estudiantes qué dicen los docentes de los alumnos exitosos ellos responden en su gran mayoría:

"Los toman como ejemplo a la hora de o al momento de hablar de estudio"

"Los felicitan"

"Que van a tener un futuro exitoso"

"Los hacen sentirse que están arriban de un podio"

"Los tratan mejor"

Mientras que, de los estudiantes problemáticos señalan

"Llaman a sus padres y trabajan con ellos"

"Los tratan como malos y los comparan con los exitosos"

"Están atentos a cualquier actitud que toman o realizan"

"En general hablan con ellos y si no funciona lo sancionan"

"Los docentes ante esta situación acuden a la dirección donde allí le hablan para concientizarlos"

Cuando se nombra se da valor, categoría a las cosas pero también a los sujetos, enmarcar en una categoría es restar posibilidad de redefinición que probablemente el estudiante adolescente no reconoce la necesidad de hacerlo ni sus estructuras psíquicas lo permiten.

En los ejemplos citados se pone de manifiesto que la mirada está centrada en el individuo pero sin reconocerlo como sujeto complejo, sin comprender que ese sujeto responde a un conjunto de factores personales, sociales pero también institucionales.

Pensar en la potencia de la palabra, en el espacio entre niños y adolecentes, jóvenes y adultos, supone transformar una cierta imagen del otro sobre quien se ejerce el poder de la palabra en educación, en contextos escolares Esta potencia, y sus efectos de poder puede ser necesaria, constitutiva de subjetividad, la que nombra y otorga lugares, o por el contrario arrasadora, invasora, inhabilitante, la que no deja lugar. Greco (2007)

Si la mirada del docente está orientada solo a un modo de control estará fundamentalmente destinada a identificar a aquéllos que no saben y aquello que no saben, generando en los estudiantes estados de ansiedad y temores que tendrán un fuerte impacto sobre la autoestima y la motivación, produciendo efectos negativos sobre sus aprendizajes. Si por el contrario los estudiantes se encuentran con una mirada que permita revisar errores, dificultades y logros se establecerán condiciones favorables para conocer sus propios procesos de aprendizaje, para el autoconocimiento de sus límites y de sus posibilidades.

El lugar de la palabra que circula entre sujetos se transforma en significado para sí, deja huella no solo en la memoria sino en la subjetividad de cada uno, si partimos de reconocer al docente como representante del otro social aún cuando se perciba un debilitamiento de la autoridad pedagógica, aún hoy la presencia del docente es presencia adulta en la escuela

María Graciela Di Franco en sus tesis "Representaciones docentes en la evaluación escolar" señala que en relación a las representaciones sobre los buenos y malos alumnos los profesores distinguen categorías comportamentales y cognitivas para caracterizar a los regulares, buenos y muy buenos alumnos. Puede advertirse que mientras que se enuncian indicadores cognitivos para los buenos alumnos, son los aspectos comportamentales los que definen a los malos, sin asociar estas conductas a procesos de no apropiación del saber. Este par, saber y actitud, inclina su equilibrio hacia los saberes, en el caso de los buenos alumnos, y hacia las actitudes, entre los no tan buenos, aquellos que se alejan de lo esperable, de las normas de excelencia.

Las representaciones que el docente construye acerca de sus alumnos en general toman la forma de esquemas clasificatorios que permiten distinguirlos y clasificarlos. Al clasificar a los alumnos el docente toma en cuenta determinados rasgos distintivos de los mismos y deja de lado otras características, de acuerdo a su propia estructura perceptiva. Kaplan, K (1992)

Los efectos del rotulamiento existen aún cuando el rotulamiento pareciera ser positivo como el de "Buen Alumno", estudioso, responsable….porque implica la respuesta adecuada a las expectativas de los docentes pero aún cabe preguntarse hoy si "Buen Alumno" es quien lo fuera en otra época, la relación de las generaciones jóvenes con el conocimiento y las instituciones ha virado hacia otras perspectivas, que aún hoy resultan casi incomprensibles para los adultos.

La persistencia de un modelo implícito de estudiante excluye a todos los que no caben en ese espacio, estudiantes, sujetos, adolescentes reales, con historias, con deseos, con miedos y con proyecciones aún cuando no lo puedan expresar ellos mismos en palabras si lo hacen a través de la resistencia del modelo que se intenta imponer, el proceso propio del adolescente implica la diferenciación y para diferenciarme necesitad de la identificación, de la proyección.

Habilitar al otro desde la palabra implica no solo el reconocimiento del otro sino el ofrecimiento de un espacio de crecimiento, contribuyendo a la construcción de una imagen de sí mismo para cada estudiante, que no sea distorsionada generando sentimientos de inseguridad o sobrevaloración, obstaculizando, así, la construcción de una imagen real de sí mismos y, por consiguiente, de su identidad personal.

Algunos puntos orientativos

Todo sujeto nace en un "espacio hablante" (Aulagnier, 1988) este espacio hablante es el hábitat donde el yo se constituirá, se forjará en relación a otros para lo cual requiere de determinadas condiciones: que haya otros y que esos otros hagan lugar al sujeto en un discurso y en un deseo. Ofrecer en la escuela sujetos de identificación es garantizarle al estudiante adolescente un espacio de sostén del yo para que pueda proyectarse y sostener una identidad actual y futura.

Las expectativas hacia la escuela han cambiado y el modo de relacionarse con ellas también por ello es necesario volver a pensar y buscar nuevas formas del trabajo con la palabra y el relato, del encuentro entre sujetos que generen nuevos y mejores procesos de subjetivación.

La autoridad pedagógica en tanto ley simbólica, más que exigir o imponer o prohibir, debería estar orientada en la construcción misma del terreno pedagógico, estableciendo una legalidad que permita enseñar y aprender, estableciendo una cierta forma de relación con el saber que se centre en lo que genera experiencia cuando se aprende, no importa a qué objeto cultural se refiera.

Bibliografia

Allidiére, N. (2004) El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica. Ed. Biblos. Buenos Aires

Aulagnier, P (1988): "La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado". Ed Amorrourtu. Buenos Aires.

Baquero, R; Pérez, A. ; Toscano, A (Comps.) (2008) Construyendo posibilidad: apropiación y sentido de la experiencia escolar. Ed. Homo Sapiens. Rosario.

Bajtin, M. (1995) Estética de la creación verbal. Trad. Tatiana Bubnova. Ed. Siglo XXI. México.

Brito, A. (2009) Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina en Revista Iberoamericana de Educación N° 51. pp. 139-158.

Castoriadis, C. (1999). Institución primera de la sociedad e instituciones segundas. En Figuras de lo pensable, Ed. Cátedra. Madrid.

Follari, R. (2008) Educación en la encrucijada Ed. Homo Sapiens. Rosario

Frigerio, G. (1995). Currículums, normas, intersticios, transposición y textos. En Currículum presente, ciencia ausente. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires:

Greco M.B. (2007): La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Ed. Homo Sapiens. Rosario.

Kaplan, K (1992) Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen.. Ed. Aique. Buenos Aires.

Larrosa, J. (2000) Pedagogía Profana. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Rosbaco, I. (2005) La función subjetivante en la escuela. http://www.docentesdeizquierda.com.ar/cuadernillo.html

Zelmanovich, P. (2003) "Contra el desamparo", en Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Fondo de Cultura económica.

EDUCACION POPULAR, UNA EDUCACION INCLUSIVA

Mateo, Alicia - Cordoba, Antonella - Triunfo, María Belén - Mazunik, Leonela - Riera, Jimena

Universidad de Buenos Aires

Resumen

El presente trabajo constituye un abordaje a la temática de los Bachilleratos Populares, espacios alternativos e inclusivos que emergen como respuesta al Sistema de Educación Formal Actual. En particular se tomarán en cuenta los aportes obtenidos sobre el Bachillerato Popular "Mocha Celis".

Este bachillerato se pensará no sólo como una oportunidad de contención y logro académico para aquellos que quedan excluidos del Sistema Formal; sino también, como una propuesta innovadora que interpela a la Escuela Media, de manera que el pasaje por ella implique una genuina experiencia.

Se trabajará a partir de tres ejes: alumno/estudiante, vínculo pedagógico/autoridad e intervención psicológica. En relación a la dicotomía alumno estudiante, se plantea que la utilización de uno u otro vocablo establece las condiciones de posibilidad para la emergencia de ciertos aprendizajes y diferentes posicionamientos respecto del saber. A partir del análisis de la autoridad y el vínculo pedagógico se evalúan los elementos de una unidad de análisis compleja correlacionada con la conceptualización del saber-poder y la desnaturalización de la Escuela Tradicional. Para el eje de intervención profesional se plantearán las intervenciones en tres niveles: la ideal, la actual y aquella que es posible. Esta última será planteada como de acompañamiento en los procesos desde un enfoque estratégico.

Palabras Clave
achillerato/popular escuela/media/tradicional inclusion construccion

Abstract

POPULAR EDUCATION, AN INCLUSIVE EDUCATION

The present investigation is an approach to the Popular High school (Bachilleratos Populares), alternative and inclusive places, which come as an answer to the current actual education system. This Popular High school suggests thinking these popular venues, not only as an opportunity for training, containment and academic achievements for those people who are excluded from the formal education system; but also as innovative proposal that looks forward to transform the middle schools, interpellating, so that the passage through involves a genuine experience.

It will work from the analysis of three axes: pupil/ student (alumno/ estudiante), pedagogical link/authority and professional intervention. In relation to the dichotomy of pupil/student, arises that the use of either Words establishes the conditions of possibility for the emergence of certain learning and the different positions of the knowledge. For the analysis of the authority and pedagogical link it will be evaluated the elements of an analysis complex unit. Those are co-related with the conceptualization of the knowledge-power and the denaturing of the Bachillerato Popular. Interventions will be proposed at three levels: the ideal, the possible and the current one. Possible interventions will be raised as accompaniment in the processes from a strategic approach.

Key Words
Popular/high/school traditional/middle/school inclusion construction

Introducción

En el marco del trabajo de campo solicitado por la materia Psicología Educacional Cátedra II de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, se acordó indagar sobre la temática de los Bachilleratos Populares que surgen desde una lógica idiosincrática de enseñanza popular como un proyecto político. Se trata de espacios alternativos que responden a necesidades y derechos educativos de aquellos que vieron interrumpidas, una y otra vez, sus trayectorias en el Sistema Escolar Tradicional. En este sentido, trabajan para un reparto más igualitario de oportunidades, para garantizar el derecho de acceso a la educación, que además presenta carácter de obligatoriedad, a todos los que quedaron excluidos. Se trabajará aquí con el "Bachillerato Popular Trans Mocha Celis" El lugar donde funciona este Bachillerato es en un edificio otorgado por la "Mutual Sentimiento" en el barrio de Chacarita. Allí se ha tenido la oportunidad de entrevistar a dos coordinadoras/docentes ("educandos") y una psicóloga que se desempeña también como educando el marco del "Bachi", como ellas lo llaman. El mismo se erige como un proyecto que surge como respuesta innovadora ante un Sistema Educativo en crisis que se resiste a la diversidad cultural y de género, es decir, como propuesta inclusiva ante la imposibilidad del sostenimiento de las trayectorias de aquellas personas que por su identidad sexual pudieron haberse sentido discriminadas, lo cual llevó en muchos casos a interrumpir sus estudios, a silenciar su identidad de género y a no tener acceso a la escolaridad.

Como el objetivo principal es intentar pesquisar el modo en que los Bachilleratos Populares interpelan a la Escuela Media Tradicional se ha utilizado para el desarrollo del presente trabajo de campo tanto las entrevistas obtenidas acerca del Bachillerato Mocha Celis, como la entrevista llevada a cabo por compañeros de comisión a una tutora que desempeña su rol en una Escuela Media Tradicional.

El verdadero desafío será poder sostener la tensión y los interrogantes y ponderar la diversidad como multiplicidad y no como diferencia, sin crear o re-crear dicotomías que no permitan valorar el modo en que estos Dispositivos Escolares diversos se interpelan entre sí. En este sentido, se aspira a adoptar una perspectiva que al transversalizar la problemática que acarrea pensar el Sistema Educativo actual,

posibilite abrir la dimensión política inherente al mismo. Se recurrirá a la problematización como instrumento para pensar lo educativo y lo atinente a sus prácticas. Problematizar define un espacio de búsqueda, de apertura a la elucidación y a la interrogación, que implique un hacer-pensar en los límites de lo que se sabe (Fernández, 2008). Pensar problemas requiere que la problematización sea recursiva, que no se agote en el punto de pregunta y que las respuestas posibles sean devueltas como nuevas preguntas.

La problematización es posible al servirse de la desnaturalización y la deconstrucción como herramientas potencializadoras para pensar la complejidad. En este caso la desnaturalización será principalmente sobre: la escuela -realzando su construcción histórica y social como proyecto político para el tratamiento de la infancia y la escuela; sujeto de la educación: alumno-estudiante, docente-educando. Lo cual conduce a la desustancialización de la subjetividad; y la relación de la psicología y la educación: del espacio escolar y sus prácticas, y de las intervenciones psicoeducativas posibles. La deconstrucción operará sobre los discursos totalizantes, las prácticas educativas, el abordaje psicoeducativo como praxis, la noción espacio en lo educativo, etc. ya que deconstruir implica historizar, devolver una mirada situada en los contextos como producciones socio-culturales y políticas que posibilitan la emergencia de ciertas producciones subjetivas y no otras. El objetivo de contar con una metodología de abordaje sustentada en la problematización, la desnaturalización y la deconstrucción es re-pensar el estado del arte actual en materia educativa para re-construir caminos alternativos posibles que permitan abrir nuevas vías de indagación de los saberes acerca de lo educativo.

Ejes de análisis

Eje alumno-estudiante

Es menester recurrir al origen etimológico de la palabra alumno que proponemos deconstruir. Proviene del griego “alumen” en donde “a” significa sin, y “lumen” luz. En suma, la palabra alumno remite a una persona que es sin luz, ya que no posee la luz del conocimiento y en consecuencia, ignora. En tanto que ignora, requiere imperiosamente de alguien que le otorgue dicha luz, y quien puede hacerlo, en este caso, es un docente en posición de “maestro”.

En el Bachillerato Popular se ha evidenciado que designan al colectivo que concurre a estudiar como estudiantes, siendo una verdadera elección simbolizarlos así. Una elección no inocente, más bien intencional, que grafica el modo en el que apelan permanentemente a las voces de los estudiantes, a sus ideas, al concebirlos como personas con conocimientos diferentes y de quienes también se puede aprender. Como resultado de la elección en la nominación de este singular-colectivo como “estudiantes” aparece presente en el horizonte, una toma de posición. Dicha toma de posición introduce una marca que permite divisar cuál es la dirección capilar asumida en tanto posicionamiento político que los interpela en relación a la práctica educativa como práctica política del desarrollo de la subjetividad (Baquero, 2002).

En el marco de la Escuela Media “Normal” el llamar alumnos al colectivo es una elección y por tanto, también aquí, una toma de posición. Se puede rastrear el modo en que ese “alumno-normalizado”, efecto de una mirada “moderna” respecto de las prácticas educativas, atraviesa el dispositivo escolar y sus prácticas por sus intersticios hasta constituir y constituirse en discursos. Discursos también reconocibles como práctica política del desarrollo de la subjetividad, pero que esta vez pondera un lugar escolar de “despotencialización”, el “no-iluminado” es despontencializado como individuo. Se trata de un discurso que “habla por él”, lo aliena, acalla su voz porque “dice” en su lugar. Ese discurso que intenta la unificación de voces, en la imposibilidad que presenta de representar la diversidad, lo desvitaliza produciendo los efectos de reducción del* y al** individuo[i] (Baquero, 2007) en detrimento del efecto sujeto.

De la diferencia enunciada en designar un colectivo dependerá el modo y el carácter de la relación que se construye en el espacio educativo. A partir de esta diferencia fundamental se establece, construye y constituye a la práctica educativa como política del desarrollo de la subjetividad y por lo tanto, crea las condiciones de posibilidad, unas y no otras, de abordaje para las intervenciones posibles.

Los objetivos que se plantean, en tanto “alternativa” posible a la educación formal, se relacionan con “saber leer” quiénes quedan por fuera del derecho de la educación, que se estableció en términos de “para todos”, y que por ello porta obligatoriedad. De este modo, el Bachillerato como “alternativa” posible, se edifica en la verosimilitud de poder darle un lugar a las minorías. Un lugar que creado “entre” todos garantice un espacio que sea habitable, pero sin dejar de lado que ese lugar, es también y por sobre todo, un lugar de capacitación sobre dominios específicos. Con esto lo que se quiere enfatizar es que la posibilidad de crear espacios que habiliten una experiencia posible no necesariamente se constituyen en desmedro de la obtención de dominios específicos de conocimiento, íntimamente relacionado con el alcance, dominio y desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores (Baquero y Limón Luque 2001), lo cual hace a lo propio de la actividad educativa. Estos espacios “alternativos” emergen como garantes en una política educativa de inclusión.

Eje autoridad/vínculo pedagógico

Es preciso destacar que para pensar el vínculo pedagógico en la escuela es necesario ir más allá de los enfoques diádicos (alumno/docente) y tríadicos (alumno/docente/saber) para plantear una unidad de análisis más compleja. Para ello se retomará a Engeström quien plantea como unidad de análisis la actividad la cual reúne los siguientes componentes: sujetos, objeto/objetivo, instrumentos, reglas, comunidad y división de tareas. A partir de esta será posible pensar al Bachillerato Popular como una institución compleja y desde allí se buscará deconstruir los determinantes duros que se encuentran naturalizados en la Escuela Media Tradicional. Para comenzar, es menester desarrollar algunos de estos componentes por separado, sin perder de vista que los mismos son elementos interrelacionados e interdependientes.

En primer lugar se ubica el elemento comunidad entendiéndola, desde el Bachillerato, no sólo como los sujetos que componen la relación estudiantes-educandos sino también como aquello que acontece en la vida personal de cada sujeto y que condiciona su tránsito en la escuela. Es decir que se considera tanto la vida personal así como también la realidad social a la cual pertenecen los sujetos. En palabras de Baquero: “En cuanto a la idea de comunidad (…) puede aludir a la interacción alumno/docente, al grupo de clase, a la interacción entre pares, etc. pero siempre contemplando la inclusión en sistemas de interacción y regulación social más generales, como

el nivel institucional o comunitario". (Baquero, 2001).

En relación a las reglas es preciso remarcar que se refieren a normas estándares que regulan la actividad. Es menester plantear que las reglas pueden ser consideradas tanto como aquellas que impone el Bachillerato a sus estudiantes, así como también aquellas que les son impuestas –desde el Ministerio de Educación- para poder ser reconocidos como institución escolar.

Es importante destacar que el Bachillerato no constituye un espacio para el encuentro de personas y saberes desarticulados y caóticos, sino que es un proyecto innovador, alternativo que implica una regulación y organización. La misma se logra a partir de normas específicas - sistema de evaluación, asistencia, plan de estudio- a contemplar y seguir. Sin embargo estas reglas que parecen que se trasladan y se repiten de la Escuela Media Tradicional, sufren modificaciones y son re-pensadas para que funcionen de manera adecuada. Es decir, que si bien cumplen con una serie de regulaciones que se tornan obligatorias para poder constituirse como Bachillerato y para que les otorguen a los estudiantes un título legítimo y legitimante, estas se adaptan a las condiciones y particularidades de aquellos que habitan el espacio. Las asistencias y las notas, por ejemplo, se adecuan, no seden a convertirse en una cuestión únicamente formal. Tampoco se instalan "caprichosamente" sino que se re-piensan desde qué lugar se pueden incluir como condición de aprendizaje y no como un determinante que excluya y frene la posibilidad de finalizar el Bachillerato.

Finalmente se considera a la división de tareas como el último elemento escogido para el abordaje de esta unidad de análisis. Esta división determinará el lugar que ocupará cada sujeto dentro de la institución. La misma está dada, al igual que en la Escuela Tradicional, por una distinción de roles entre educandos y estudiantes. Sin embargo, esta diferenciación posee ciertas particularidades que se configuran como consecuencia de la mirada de quienes componen el Bachillerato Popular. En el mismo se plantea una diferenciación de tareas, un educando que invita a la producción y creación y a su vez un estudiante que va a deconstruir, a desarmar aquello que trae consigo para problematizarlo y repensarlo. Es decir, cada sujeto ocupará un lugar distinto que estará determinado por la tarea que realiza. Sin embargo resulta clave poder mencionar dos cosas: en primer lugar que esta distinción surge como la consecuencia de las reglas y normas que atraviesan y se ponen en juego en el espacio escolar, no está pensada en ningún momento como una diferenciación a nivel de los derechos; en segundo lugar, la posición que ocupa aquí el profesor depende también de sus estudiantes, ya que la meta es la construcción colectiva, la producción con los otros. Se pone en escena un intercambio que permite construcción y deconstrucción constante que condiciona tanto a docentes como a estudiantes.

Incluso se podría pensar que la nominación de espacios en lugar de materias sirve a la construcción con el otro. La reiterada utilización del vocablo espacio –utilizado por los entrevistados- parecería referir a la apatía que les genera la diferenciación jerárquica en tanto marca de poder. Es decir, que implicaría una postura que niega una mera transmisión de saber, una entrega de conocimiento al lego y que por el contrario invita a pensar en un lugar que se construye desde la simetría e igualdad, siempre con el otro, colectivamente.

Es preciso pensar el modo en que la división de tareas se da en el marco del Bachillerato entre el grupo que podría denominarse aquí como los educandos y todos los que conforman el equipo de trabajo incluyendo a los integrantes del "gabinete". Si bien existe una diferenciación de labores, la misma no depende de la profesión de los sujetos. Ellos se ocuparán de distintas tareas pero siempre considerándose las propias incumbencias personales, es decir, que desarrollarán sus prácticas de acuerdo con lo que se sienten convocados a realizar. Esto tampoco significa que quienes ocupan el rol de docente no tengan ninguna formación en cuanto a la tarea que llevarán a cabo.

Lo elaborado hasta aquí conduce a pensar el lugar de la autoridad. No se presenta en el Bachillerato una diferenciación en torno al saber, no se construye una organización jerárquica de la autoridad, así como tampoco parece ser que el saber inexorablemente este enlazado al poder. No conciben un único saber pasible de ser transmitido, sino que hacen una constante referencia a la construcción colectiva, a la co-construcciòn de saberes. Es un trabajo conjunto, tanto entre los grupos de trabajo así como también entre éstos y los estudiantes. Se trabaja con parejas pedagógicas o "triejas", se debate con los estudiantes y esto habla de que el saber no está puesto en una sola persona ni hay un único saber válido.

Hobbes plantea la figura del "Leviathan" como aquella capaz de concentrar todo el poder, lo cual es visto como necesario para lograr el orden y la pacificación. La idea de organización y división de poder que resulta tan característica en la escuela media, con la figura del "Director", parece trastocarse dentro del Bachillerato. La autoridad no queda ligada al saber-poder. No es que la autoridad no exista, sino que su existencia se plantea desde otro lugar, no queda ligada a una única figura. Ahora bien, si el lugar del saber se liga al poder y aquí el saber está puesto en los sujetos y no concentrado en uno solo, se abre un espacio de preguntas: ¿Dónde está ese poder? ¿Cómo se constituye autoridad? En los Bachilleratos lo que sucede es que se está legitimando el lugar del otro, del otro que también es poseedor de un saber, un saber distinto pero no por ello inválido. En este caso si bien son los educandos quienes recortan y programan materias y contenidos, lo hacen con prestancia a escuchar y trabajar con el saber que los estudiantes acuñaron por fuera de la vida escolar, lo que son capaces de formular por ser sujetos vivientes en un determinado contexto socio-político. Por lo tanto se puede afirmar que la autoridad resulta necesaria y pertinente. En palabras de Frigerio (2004): "La autoridad es a la vez garantizar y hacer crecer". Sin embargo, el modo en que viene presentada en la Escuela Tradicional es posible considerarlo en crisis. Esa modalidad de autoridad es necesaria debatirla e inquirirla. El Bachillerato popular, no desconoce a la menesterosa autoridad pero no se atreve a calcarla de un modelo donde la misma no funciona. Como resultado se elabora una diferente, basada en la construcción colectiva.

Eje intervención profesional

Mediante el recorrido del mismo se tratarán de visualizar aquellas intervenciones presentes actualmente en el marco del Bachillerato Popular "Mocha Celis"; aquellas intervenciones puestas en el horizonte como intervenciones ideales; y aquellas, que entre las dos primeras, abren un repertorio tentativo, nunca acabado, de intervenciones posibles. Se plantea, entonces, como objetivo directriz abordar las intervenciones teniendo en cuenta tres puntos importantes enunciados en términos de inclusión, calidad y sentido de la experiencia educativa. El supuesto básico en el que se sustenta el enfoque es que los profesionales de la educación están siendo

interpelados por la crisis que sufre el Dispositivo Escolar Moderno y que lo que se juega en cada intervención es la subjetividad de los estudiantes y educandos, es decir, de los componentes activos del sistema educativo.Se propone pensar la intervención del psicólogo educacional como el acto de introducirse, de "entrar dentro de un sistema de individuos en progreso y participar de forma cooperativa para ayudarles a planificar, conseguir o cambiar sus objetivos" (Charms, 1971) haciendo hincapié, preponderantemente, en los recursos con los que se cuenta.

Las intervenciones proporcionan un modo de acompañar, pero también de interrumpir "efectos no deseados" que se sustentan en hacer circular la palabra de un modo más horizontal y democrático que posibilite un armado de redes desde una perspectiva simbólica. Se trata de intervenir siendo parte de un proceso.

La psicología educacional pensada como disciplina estratégica, hará suyo el modo de "venir entre" desde intervenciones cuya temporalidad sea proactiva y cuya finalidad sea grupal (Erausquin, 2006). Se trata de intervenciones que actúen antes de que un problema se haya detectado o sectorizado, por lo que es posible pensarlas como preventivas. Que las intervenciones sean de finalidad grupal indica que serán sobre y en grupos, instituciones y comunidades. En cuanto al rol del psicólogo está mediado por la Institución Educativa en la que trabaja, por su organización, su cultura y los movimientos progresivos y regresivos que en ella transcurren. Por lo que se puede pensar que las intervenciones son un trabajo subjetivo, y de carácter nítidamente político ya que lo que propone es transformar realidades institucionales.

La intervención actual, la efectivamente presente aunque de modo indirecto parecería estar pensada en la creación de nuevos espacios para la educación. Se tratará de la búsqueda de generar experiencias valiosas, genuinas que permitan dar lugar a un sentido otro, otorgado por los protagonistas mismos de esa experiencia. Esto es posible, quizá, por ser espacios transitados y habitados. Se puede inferir que lo dicho se sustenta primordialmente en lo que se puede denominar como sentido de la experiencia educativa el cual, hinca sus raíces, desde el comienzo, en la calidad respecto del aprendizaje

La intervención ideal, quizá aquel objetivo máximo a alcanzar por los Bachilleratos sea "formar parte del Sistema de Educación", pero más bien erigiéndose como alternativa a él debido que nace interpelándolo, y desde ese momento se construye en y como diferencia de él; pero que también sea un lugar donde se ofrezca algún tipo de garantía respecto de los conocimientos alcanzados, lo cual puede ser traducido a un reconocimiento oficial del atravesamiento por esa experiencia y esa instancia educativa.

Respecto a las intervenciones posibles, se puede, en este momento, invitar a pensar lo propio del quehacer del psicólogo en este singular ámbito educativo. Se entiende como posible la intervención que trate de acompañar esos procesos de inscripción e inclusión dentro del marco del Sistema Educativo. El psicólogo podría estar siendo un espacio entre las instituciones y el dispositivo, puede estar funcionando como intervalo que posibilite detenerse a pensar los modos posibles en el proceso de inclusión dentro del Sistema Educativo oficial al Bachillerato, y con él a todo el colectivo conformado por sus estudiantes.

Por último, es menester pensar en el nombre que han elegido para designarse, en ese "Trans" que si bien se entiende que su función principal es actuar como "voz convocante" de un colectivo doblemente excluido, el prefijo es convertido en palabra totalizadora que obtura otras significaciones. Sin embargo si el objetivo es pesquisar y valorar los recursos con los que se cuenta, la propuesta como intervención posible sería alentar la problematización del nombre-propio, para que en dicha reflexión se sustente la tarea de pensarse a sí mismos. La actualización de ese ejercicio es la clave que posibilita el poder construirse cada vez.

Conclusiones

Para concluir es necesario remarcar que los Bachilleratos Populares nacen como una forma de re-pensar, desnaturalizando aquello que la Escuela Tradicional, como dispositivo artificial, ha dejado por fuera, así como también aquellas problematicas que se presentan en su estructura. El Bachillerato "Mocha Celis" presenta un doble desafío en términos de inclusión, ya que aloja en su dispositivo un colectivo, que elije designar como estudiantes, doblemente excluido del Sistema Educativo Tradicional. Esta población es vulnerabilizada por la utilización de una mirada que da tratamiento a lo heterogéneo, amparándose en el binarismo normal-anormal que pretende constreñirlo todo en una lógica unaria. Este Bachillerato surge como una forma de interpelar a la Escuela Tradicional y a sus determinantes duros. Logran deliberar sobre aquello que cae y queda obsoleto en un "Sistema Escolar" nacido en la modernidad y que no ha sufrido los cambios suficientes que un entorno socioeconómico y político dinámico exige. Permite configurar de modo no acabado una complejidad en donde la manera de intervenir será siendo parte de un proceso de inscripción que apunte sus claves sobre el sostenimiento de estos espacios alternativos como diferencia respecto del Sistema Educativo Formal. Una diferencia que si bien es pensada como diversidad, mantenida en tensión, no se anulan sus potencias mutuamente sino por el contrario se dan en inter-acción la posibilidad de existencia.

Por último se quisiera resaltar que asumiendo el presente trabajo como lo que es, es decir, un trabajo de campo, sólo resta decir para concluir haciendo propias las palabras prestadas por la psicóloga del Bachillerato, que éste es también el resultado de una construcción posible efecto de otras construcciones. Una construcción que representa la voz de algunos estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Una voz que pretende ser la unificación de otras voces en una. Una voz que atienda aún siendo una la multiplicidad de voces, una voz no totalizadora. Una voz, además, que se alza posibilitada en el marco de un dispositivo educativo que apuesta a pensar en la complejidad de un Sistema en Crisis desde sus propios intersticios. Por lo tanto ésta es sólo una voz posible.

[i] * : Reducción del abordaje de los sujetos a sus procesos mentales. Escisión al "interior" del sujeto. Unidimensionalizacion que confunde autonomía funcional con independencia ontológica o genética.

** : Reducción del abordaje del sujeto desde una perspectiva individual y escindida que considera al sujeto como una unidad única y autosuficiente de explicación. Es un "saber" acerca del sujeto descontextualizado, es decir, en abstracción del mismo de la situación y su historia.

Bibliografia

Baquero, R y Limón Luque, M. (2001) “Contexto y aprendizaje escolar”. En Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bernal. UNQ (Cap. 6).

Baquero, R (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En Perfiles educativos. Tercera Época. Vol XXIV.

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

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. y Limón Luque, M. (2001) “Perspectiva teórica sobre el aprendizaje escolar. Una introducción. En Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bernal, UNQ (Cap. 1 apartado TSH).

Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) “La crisis dentro de la crisis” y “Crisis de autoridad”. En Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castoriadis, C. (1983) “La institución imaginaria de la sociedad”. Barcelona. Vol 1, pág. 11.

Egan, K. (2005) “Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?. En Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Año 3, Nro 3.

Erausquin, C. (2006) “Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación”. En Contextos del siglo XXI: figuras hegemónicas y alternativas. Ejes y vectores en representaciones, prácticas y discursos”. Ficha Curso Secretaria de Posgrado, UBA.

Fernández, A. M. (2008) “Lógicas colectivas de la multiplicidad: cuerpos, pasiones y políticas”. En Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas (Cap. XI). Buenos Aires. Editorial Biblos.

Fernández, A. M (2008) “Haciendo met-odhos”. En Lógicas Colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades (Cap. 1). Buenos Aires. Editorial Biblos.

Frigerio, G. (2004) “La (no) inexorable desigualdad”, Revista Ciudadanos, abril 2004.

Greco, M, Perez, A y Toscano, A (2008) “Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las practicas escolares”. En: R. Baquero, A. Perez y A. Toscano, Construyendo posibilidades. Apropiacion y sentido de la experiencia exolar. Buenos Aires, Homo Sapiens.

Greco, M. B. (2012) “La autoridad nuevamente pensada” en María Beatriz Greco Emancipacion, educación y autoridad. Practicas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J (2003) “Experiencia y pasión”. En La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE.

Lus M. A. (1995) “El pesado tema del retardo mental leve”. En De la integración escolar a la escuela integradora, Buenos Aires: Paidós

Trilla, J. (1985): “Características de la escuela” y “Negación de la escuela como lugar”. En Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona: Laertes (Cap 1 y 2).

Vigotsky, Lev (1988) “El desarrollo de los procesos psíquicos superiores” Critica. Grijalbo, México, Cap. 4

Wainstein, M. (2006) “Intervenciones constructivas”. En Intervenciones para el cambio. JCE Ediciones.

ANALISIS DE DATOS DE UNA PRUEBA PILOTO SOBRE HABILIDAD ARGUMENTATIVA EN LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA ESCRITA INFORMAL

Mayol, Juan De La Cruz

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología

Resumen

En este trabajo se presenta el análisis de los datos de la primera prueba piloto correspondiente al instrumento de recolección de datos que se está construyendo dentro del proyecto de investigación "Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica" Código SIGEVA: 20020100100239. Se analizaron 35 protocolos correspondientes a 3 modelos del instrumento, para conocer la presencia/ausencia de la producción argumentativa escrita de alumnos de la asignatura psicología CBC UBA, a partir de un texto argumentativo informal a ser leído y una consigna que demanda adoptar un punto de vista y argumentación escrita. Se quiere conocer también la capacidad del alumno para identificar el posicionamiento y el argumento en el texto argumentativo, como así también algunos aspectos de la habilidad argumentativa (extensión de la respuesta, estructura de la argumentación y adecuación textual), para conocer la pertinencia de la prueba para evaluar las variables investigadas: habilidad argumentativa y producción discursiva escrita argumentativa.

Palabras Clave
habilidad argumentativa, producción escrita argumentativa, texto informa.l estudiantes universita.

Abstract

DATA ANALYSIS OF A PILOT TEST ON ARGUMENTATIVE ABILITY IN WRITTEN INFORMAL DISCURSIVE PRODUCTION

This paper presents the analysis of data from the first pilot test for the data collection instrument that is being built within the "Study of argumentative ability in producing written academic discourse." 35 protocols corresponding to 3 models of the instrument were analyzed, to determine the presence/absence of written argumentative production on CBC UBA psychology students, from an informal argumentative text to be read and a consignment that demands positioning and written argumentation. It also seeks to know the student's ability to identify the position and the argument in the argumentative text, as well as some aspects of argumentative ability (extension of the response, structure of argument and textual adaptation) to determine the adequacy of the evidence to evaluate the variables investigated: argumentative ability and argumentative written discourse production.

Key Words
argumentative ability, argumentative written production, informal text college students.

Introducción

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación "Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica" (UBACyT período 2011/2014) Código SIGEVA: 20020100100239. El equipo se propuso investigar la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica de ingresantes universitarios. La habilidad argumentativa es una "… actividad verbal, social, y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar ese punto de vista"; por lo tanto, es un medio para resolver diferencias de opinión en el contexto de un proceso de discusión crítica (Van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 2006, p. 17).

El problema de partida es: ¿Hay transferencia de habilidades argumentativas de contexto informal al contexto académico? ¿Pueden aparecer diferencias entre argumentos que sustentan el punto de vista del sujeto y aquellos que están en contraposición con el propio, en la producción discursiva escrita argumentativa? Para ello los dos primeros objetivos son: evaluar el nivel de desarrollo actual o real (Vygotski, 1991) de las habilidades argumentativas para la producción discursiva escrita argumentativa de los ingresantes universitarios del CBC de UBA, y evaluar las diferencias de habilidades argumentativas en el contexto informal y académico en la producción discursiva escrita argumentativa. Las hipótesis que nos planteamos son: 1) Los ingresantes universitarios presentan habilidades para utilizar la argumentación en la producción discursiva escrita informal, mientras que la experticia para utilizar la argumentación disminuye o bien no aparece en la producción discursiva escrita académica. 2) Los ingresantes a la universidad, que realizan producciones discursivas escritas argumentativas académicas, presentan habilidades para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustentan los puntos de vistas propios, mientras que la experticia disminuye o bien no aparece cuando tienen que dar cuenta de puntos de vistas divergentes o en contraposición con sus propios puntos de vista. Se plantea un estudio correlacional entre a) habilidad argumentativa y el tipo textual escrito argumentativo informal/académico (Hipótesis 1) y entre habilidad argumentativa sustantiva/dialógica y el tipo textual escrito argumentativo académico (Hipótesis 2). El diseño es cuasi-experimental, con una muestra intencional de alumnos de dos cursos de la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común de la UBA, durante el periodo 2012-2013. El presente es un informe parcial de la construcción del instrumento.

Desarrollo

La primera actividad del equipo fue construir el plan de categorías a partir de Van Eemeren et al. (2006). En el proceso de elaboración del instrumento que evaluaría la habilidad argumentativa a través de la producción escrita argumentativa, se planteó la necesidad de evaluar si la consigna y los textos ofrecidos a los alumnos servían para evaluar argumentación. Por ello uno de los objetivos previos de la prueba piloto de este instrumento era comprobar la presencia de la variable a evaluar, conocer si el alumno tomaba un punto de vista y argumentaba por escrito a partir de la presentación de la prueba. O bien, constatar la ausencia de la argumentación escrita, entendida como una producción escrita pero en términos de una descripción, una explicación, una reflexión o una consideración. La comprobación de los indicadores que iríamos a medir como desarrollo actual de la habilidad argumentativa del alumno a partir de su producción escrita, constituye un problema de validez interna del instrumento: se trata de saber si mide lo que tiene que medir (Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P., 2006, p. 278), la variable producción escrita discursiva, en este caso a partir de un texto informal.

Dentro de este objetivo se incluye también intentar saber si el alumno identificaba el punto de vista y el argumento presentado en el texto: es decir, si se cumplía un paso previo para la toma de posición y de la argumentación escrita correspondiente, dentro del proceso de discusión argumentativa, según Van Eemeren et al. (2006). El momento de la confrontación implica identificar previamente cuál es la diferencia de opinión que debe resolverse. De modo tal que evaluaríamos la identificación de la discusión explícita en el texto, a partir de la toma de un punto de vista del alumno, y de los argumentos esgrimidos por escrito para sostener esta posición.

Se intentó además conocer algunos aspectos de la habilidad argumentativa puesta en juego en la producción escrita, que intentaríamos evaluar en la aplicación del instrumento definitivo: la extensión del producto (se les pidió que expresaran su punto de vista exhaustivamente), la estructura de la argumentación (si es una argumentación única o compleja: múltiple, coordinada o subordinada), y finalmente, si es una argumentación consistente (si no hay contradicciones entre las distintas partes del argumento).

El tipo de argumento utilizado por los alumnos, según las categorías de Van Eemeren et al. (2006), como las rupturas a las reglas de la discusión argumentativa que contengan las respuestas de los alumnos, no lo hemos analizado en esta prueba piloto por su baja relevancia para evaluar la prueba. Este análisis específico lo realizaremos en la recolección de datos con el instrumento definitivo, donde nuestro objeto es evaluar la habilidad argumentativa.

El instrumento inicial que se construyó para la prueba piloto constaba de:

A) Un texto informal con las siguientes características: nota de opinión de periódico que explicite una toma de posición y argumentaciones, esto supone que contenga una discusión acerca de un tema controvertido.

B) Una consigna escrita dirigida al alumno, acerca de lo que tenía que realizar por escrito luego de la lectura del texto: "Exprese su punto de vista justificando exhaustivamente su posición respecto de las afirmaciones de X."

Se recolectaron 35 producciones textuales en la prueba piloto. En ella se utilizaron 3 modelos diferentes:

1.- Argumento a favor del arancelamiento parcial, a partir de un arancel optativo a los alumnos adinerados, esgrimido por un "igual" (una alumna de la UBA) en una carta de lectores del diario "La Nación" (15 protocolos: serie a).

2.- Argumento a favor de esa forma de arancelamiento, sostenido por una autoridad política conocida, dentro de una nota de opinión de un diario provincial poco conocido (10 protocolos: serie b).

3.-Argumento en contra de este tipo de arancelamiento, en una nota de opinión de un lector del primer diario, por un Centro de Estudiantes de una Facultad de la UBA (10 protocolos: serie c).

La prueba piloto se tomó a los alumnos luego de clase en tres cursos de Psicología del CBC en sede Drago. El criterio de selección fue: alumnos voluntarios que cursan la carrera de psicología, que no hayan hecho semiología y tengan entre 18 y 21 años. Se les preguntó en grupo quién quería participar de una prueba para una investigación en curso dentro de la cátedra. Se les extendió el protocolo del consentimiento informado a los participantes para que lo lean y firmen. Al comienzo de la prueba se le presentó el instrumento y se les explicó conjuntamente a los voluntarios qué era lo que debían hacer. Esto es, luego de presentar oralmente el contexto investigativo de la actividad (por fuera de las actividades obligatorias), se les explicó también en conjunto que en la actividad expresaran por escrito su punto de vista, justificando exhaustivamente su posición respecto de las afirmaciones expresadas en el texto de opinión por la alumna de la UBA, por la autoridad conocida y por un centro de estudiantes de la UBA. Para intentar asegurarnos la comprensión de la consigna, se les preguntó enseguida: "¿entendieron la consigna?" en forma oral, y luego: "¿qué tienen que hacer?" Realizado esto se les pidió a los alumnos que comenzaran su tarea.

Resultados

Se encontró que el 8,8% de los sujetos no toman una posición ni argumentan, hay ausencia de producción escrita argumentativa en términos de no poder expresar un punto de vista que justifique su posición respecto de las afirmaciones explícitas en el texto leído, y por ello solo aparece una descripción de lo que dice el texto, una reflexión o una explicación del contenido, por ejemplo:

(protocolo 8c) "Se refleja el cierre al diálogo, el enojo y se explota con facilidad".

Se encontró que el 14,7% de los sujetos no identifican el punto de vista o el argumento explicitado por la voz argumental que aparece en el texto presentado: sus argumentos no dan cuenta de la diferencia de opinión que debe resolverse. Si bien en cada una de las series las dificultades son distintas, siendo diferentes los estímulos presentados. Por ejemplo, contra argumentan ideas que no aparecen en el texto:

(protocolo 10b) "Considero que tiene razón, en parte al decir que no es malo que quienes tienen posibilidades hagan el esfuerzo. Pero considero que al arancelar la universidad estatal estaría quitándosele

la posibilidad a aquellos que no pueden contribuir económicamente."

(protocolo 6b) "No estoy de acuerdo con lo que plantea López Murphy ya que afirma que quienes tengan posibilidades económicas dentro de la sociedad hagan un esfuerzo y pongan una contribución mínima. De esta manera se está aislando a un gran sector de la sociedad, es decir, todos aquellos que tengan posibilidades económicas, y por lo tanto, los privaría de acceder a la educación pública.

En algunos casos, más que una dificultad para identificar la posición y el argumento de la voz presente en el texto, parecería hallarse una inadecuación textual, categoría dentro de la evaluación de la textualidad, es decir, de las propiedades textuales: adecuación, coherencia y cohesión del texto argumentativo. El texto no se adecúa al contexto aúlico académico, que requiere cierta argumentación lógica, científica, formal o racional.

(protocolo 15a) "Yo creo que cada uno es libre y vivimos en una sociedad que vive pagando cuotas y me parece injusto pagar un arancel, por lo menos que el gobierno nos dé el estudio totalmente gratis".

Se encontró inconsistencia de los argumentos en 8,8% de casos, es decir argumentos contradictorios, que en algunos casos no resuelven la posición del alumno como argumentador. Esto supondría cierta inhabilidad argumentativa dentro del dominio de análisis solidez de la argumentación, según Van Eemeren et al. (2006).

(protocolo 10b) "Considero que tiene razón, en parte al decir que no es malo que quienes tienen posibilidades hagan el esfuerzo. Pero considero que al arancelar la universidad estatal estaría quitándosele la posibilidad a aquellos que no pueden contribuir económicamente".

Dentro del dominio de análisis estructura de la argumentación según Van Eemeren et al. (2006), se encontró que ante la prueba el alumno produce argumentaciones que se reparten entre argumentaciones únicas, con un solo argumento sustentando la posición (38,7%), y complejas, con varios argumentos (63,3%). Sobre una muestra de 31 protocolos, dado que en 3 no hay argumentación y la restante es ilegible. Dentro de las argumentaciones complejas 53% son múltiples, 42% son coordinadas y el 5% es subordinada. Pero estos argumentos en muy pocos casos pueden entenderse como exhaustivos, como la consigna planteaba, y como esperábamos se respondiese. Las argumentaciones complejas en muy pocos casos pasaban de constituirse en dos argumentos. En un solo caso un sujeto completó el espacio de una carilla que tenían para responder, y otros tres llegaron a pasar la media carilla.

Se encontró además que en el 29% de los protocolos en donde se encontró argumentación (31 de los 35 iniciales) no hay solo argumentación a favor o en contra de la voz argumental del texto, sino que hay una ponderación de las dos posiciones. De este 29% en donde hay explicitación de los dos puntos de vista, el 55% produjo una conclusión luego de considerar los argumentos de las dos posiciones, y otro 45% consideró las dos posiciones en pugna pero no llegó a una resolución del conflicto, en términos de la discusión argumentativa según Van Eemeren et al. (2006).

Conclusiones

Teniendo en cuenta que sólo en el 8,8% protocolos analizados no se encontraron producciones escritas argumentativas, se consideró que la prueba es válida para que los alumnos produzcan una argumentación escrita. Por otra parte, dado que en 14,7% casos los sujetos no pudieron identificar el punto de vista o el argumento explicitado por la voz argumental que aparece en el texto, es decir, cuál es la confrontación de posiciones y argumentos que estructura el texto leído (en estos casos los argumentos escritos no dan cuenta de la diferencia fundamental de opinión que debe resolverse), se evaluó que esto se relacionaría con la capacidad argumentativa, más que con la particularidad del instrumento, por lo cual tampoco ameritaba un cambio en este sentido. Esto mismo se planteó respecto de las contradicciones encontradas en las argumentaciones, no se relacionarían con la prueba en sí, sino con las habilidades argumentativas de los alumnos. Lo que se consideró un hallazgo muy interesante es que en 29% casos hay una presentación de la confrontación en la producción escrita argumentativa explicitando las dos posiciones, lo cual es una habilidad argumentativa que resultó más difícil de encontrar en la argumentación a partir de textos académicos (Colombo et al., 2011). Esto podría indicar una capacidad que se manifiesta ante la demanda de argumentación informal, pero que no se transfiere como recurso o herramienta cognitiva a la hora de la argumentación escrita académica.

Bibliografia

Asti Vera, C. (2008). Escenarios Argumentativos: Iniciación a la evaluación de argumentos. Buenos Aires: Educando.

Colombo, M. E., Curone, G., Asti Vera, C., Pabago, G., Mayol, J., Martínez Frontera, L., Alcover, S., Lombardo, E., Gestal, L. y Gareca, D. (2011). Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita. V Congreso Marplatense de Psicología. Mar del Plata, Argentina. Disponible en http://vcongresopsicologia.seadpsi.com.ar/trabajos/e3.3-000312-10-10-11_14-30-43.pdf

Colombo, M.. Curone, G,. Alcover, S., Pabago, G., Martinez Frontera, L y Mayol, J. (2011). Habilidades de pensamiento crítico en alumnos ingresantes a la UBA que cursan la asignatura Psicología. Anuario de investigaciones del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA. Vol. XVIII.

Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.

Van Eemeren, F., Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, F. (2006). Argumentación: análisis, evaluación, presentación. Buenos Aires: Biblos.

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

ARGUMENTACIÓN Y POTENCIALIDAD EPISTÉMICA DE LA ESCRITURA. APORTES DE LA PRAGMADIALÉCTICA AL MODELO "TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO"

Molina, María Elena - Carlino, Paula

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica

Resumen

Numerosas investigaciones reconocen la función epistémica de la escritura. Sin embargo, aún no se ha intentado articular conceptos provenientes de la perspectiva pragmadialéctica de la argumentación (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002) con el modelo "transformar el conocimiento" propuesto por Scardamalia y Bereiter (1992), que plantea la potencialidad epistémica de la escritura. En esta ponencia, nos preguntamos de qué maneras la noción pragmadialéctica de discusión crítica como negociación de puntos de vista y la idea de que la argumentación conlleva una dimensión epistémica (Leitão, 2007) ayudarían a entender con mayor detalle los procesos cognitivos de construcción de conocimiento a través de la escritura, según este modelo. Exploramos teóricamente qué rol puede jugar la argumentación en la vinculación de los espacios-problemas de contenido y retórico; es decir, en el proceso dialéctico entre conocimiento y estrategias retóricas para producir un texto, aspectos presentes pero no desarrollados en el modelo. Argumentar exigiría que quien escribe ponga en relación su conocimiento preexistente con el conocimiento atribuido a sus potenciales lectores. Así, vinculamos dos propuestas teóricas que, desde disciplinas distintas, convergen al subrayar las dimensiones dialécticas y dialógicas que atraviesan los procesos de composición escrita.

Palabras Clave
prácticas sociales discusión crítica

Abstract

ARGUMENTATION AND EPISTEMIC POTENTIAL OF WRITING CONTRIBUTIONS FROM THE PRAGMADIALECTICS TO THE "KNOWLEDGE TRANSFORMING" MODEL

The epistemic function of writing is recognized by several scholars. However, research has not tried to articulate theoretically concepts from the pragmadialectical perspective of argumentation (van Eemeren, Grootendorst and Snoeck, 2002) with the model "knowledge transforming" proposed by Scardamalia and Bereiter (1992), where the epistemic dimension of writing clearly arises. Therefore, in this paper, we highlight that the pragmadialectical notions of critical discussion understood as negotiation of points of view as well as the idea that every argument entails an epistemic dimension (Leitão, 2007) can help us to understand in greater detail the cognitive processes of knowledge construction through writing, according to this model. We explore the role the argument can play in linking the space-problem of content and rhetoric; i.e. in the dialectical process between knowledge and rhetorical strategies to produce a text, aspects present but not developed in the model. Arguing requires that the writer relates his/her pre-existing knowledge to the pre-existing knowledge attributed to the potential readers. Thus, we combine two theoretical frameworks that, from different disciplines, agree on emphasizing the dialogical and dialectical dimensions involved in the processes of written composition.

Key Words
social practices critical discussion

Introducción

Desde distintas corrientes se sostiene que escribir es un proceso que posibilita pensar y repensar lo que uno quiere decir, planificar los contenidos, revisarlos, formularlos y reformularlos. La escritura, en tanto comunicación diferida, estimula el análisis crítico sobre el propio saber ya que permite sostener la concentración en ciertas ideas y tiene la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que, al objetivarlo y destinarlo a un otro, lo devuelve modificado (Langer y Applebee, 1987; Carter, Miller y Penrose, 1998; Bangert-Drowns, Hurtley y Wilkinson, 2004; Carlino, 2004, 2005; entre otros). La argumentación, por su parte, entendida como un medio racional de conducir disputas (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002), precisa que el discurso no sólo se produzca a fin de definir y justificar una postura, sino también que quienes argumentan examinen sus afirmaciones a la luz de las afirmaciones de los otros, lo cual los compromete en un proceso social, ligado al contexto y orientado hacia metas retóricas (Leitão, 2000). De este modo, postular que la escritura y la argumentación son procesos orientados hacia y modelados a partir de la interacción con un otro, implica pensar ambas prácticas como prácticas sociales (Bazerman y Prior, 2004; Barton, Hamilton e Ivanic, 2005).

Por otra parte, la visión de la argumentación como práctica social situada que involucra la negociación de divergencias permite enfocarla como un proceso que trae aparejado el pensamiento conjunto y favorece la (re)construcción de las perspectivas de los participantes. Esta visión de la argumentación como proceso social presupone siempre la presencia de una audiencia a la que se destina la argumentación y esto es válido tanto en contextos interactivos como no interactivos (Markovà, 1990). Incluso en estos últimos, v.g. en la

escritura, el modelo del diálogo esculpe la forma de la argumentación. En estos casos, el diálogo se realiza con un otro internalizado en quien recae la tarea de proveer elementos de oposición que anticipen algunas de las reacciones que podrían provenir de una audiencia externa (Leitão, 2001). Esta aceptación de un otro internalizado como condición para el desarrollo del propio pensamiento concuerda con las visiones que reconocen la dimensión dialógica del pensamiento individual (Billig, 1987; Holquist, 2002; Wertsch, 1991).

En este trabajo, nuestro énfasis en concebir argumentación y escritura como prácticas sociales responde a la necesidad no sólo de tener en cuenta el contexto social y cultural en el que se desarrollan dichas prácticas, sino también a la necesidad de considerar al otro en la planificación de lo que se escribe. En virtud de que no se ha indagado suficientemente acerca del rol que juega la argumentación en los procesos de escritura y en los modos de apropiación y transformación del conocimiento, esta ponencia intente comenzar a explorar esta relación. De este modos, asumir lectura y escritura como prácticas sociales destinadas a y modeladas por la interacción con otros nos lleva a recurrir a una perspectiva dialógica y dialéctica de los procesos de escritura y argumentación. Por lo tanto, tratamos de articular teóricamente dos líneas que, tanto desde la Psicología como desde la Lingüística, ofrecen postulados distintos pero, en gran medida, complementarios. Así, vinculamos los conceptos provenientes de la perspectiva pragmadialéctica de la argumentación (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002) con el modelo "transformar el conocimiento" propuesto por Scardamalia y Bereiter (1985, 1992), en el que se plantea la potencialidad epistémica de la escritura, en línea con las aportaciones de Flower (1979) y Sommers (1980). Nos preguntamos de qué maneras la noción pragmadialéctica de discusión crítica como negociación de puntos de vista y la idea de que la argumentación posee una dimensión epistémica (Leitão, 2007) ayudarían a entender con mayor detalle los procesos cognitivos de construcción de conocimiento a través de la escritura planteados por el modelo referido más arriba. En particular, exploramos qué rol puede jugar la argumentación en la vinculación de los espacios-problemas de contenido y retórico; es decir, en el proceso dialéctico entre conocimiento y estrategias retóricas para producir un texto, aspectos presentes pero no desarrollados en el modelo de Bereiter y Scardamalia. Una primera idea al respecto consiste en afirmar que quien escribe necesita revisar, fundamentar, coherentizar e incrementar su conocimiento preexistente para ponerlo en relación y ajustarlo a los argumentos que precisa ofrecer a su lector. El autor, en el mundo académico, desarrolla su conocimiento de partida previendo hacer frente a las objeciones que, anticipa, podrían hacerle.

En lo que sigue, la exposición se organiza en cuatro apartados. En primer lugar retomamos el modelo "transformar el conocimiento". Luego ofrecemos un resumen de los aportes que, desde el enfoque pragmadialéctico, pueden servir para repensar y comprender los procesos de escritura propuestos por el modelo de Scardamalia y Bereiter (1992). En la tercera parte de nuestra exposición vinculamos ambas aproximaciones teóricas. Finalmente, proponemos una recapitulación concisa de las cuestiones más importantes referidas a este intento de diálogo teórico y disciplinar.

Modelo "transformar el conocimiento": interacción entre el espacio de contenido y el retórico

Desde la psicología cognitiva del procesamiento de la información, Scardamalia y Bereiter (1992) proponen dos modelos de los procesos de composición escrita con el objetivo de captar las diferencias esenciales entre escritores inexpertos y experimentados: "decir el conocimiento" y "transformar el conocimiento". La idea básica que subyace a la distinción de estos modelos es que la principal diferencia entre los procesos de composición de expertos e inexpertos radica en la manera en la que se introduce el conocimiento en el proceso de composición y en lo que posteriormente le sucede a ese conocimiento.

El modelo "decir el conocimiento" explica una manera de generar el contenido de un texto a partir de un tópico sobre el que se escribe y a partir de un género conocido (exposición de los hechos, opinión personal, instrucciones, etc.). El texto se genera así: el escritor construye alguna representación de lo que ha de escribir, luego, localiza los identificadores del tópico y del género. Si se le ha pedido que escriba un texto sobre: "¿Deberían hombres y mujeres ganar el mismo sueldo por hacer el mismo trabajo?", los identificadores del tópico podrían ser: condiciones laborales, igualdad y diferencias de géneros. Estos identificadores funcionan como pistas para la búsqueda en la memoria y esas pistas ponen en marcha, automáticamente, conceptos asociados. Así, gracias a un proceso de "activación propagadora" (Sacardamalia y Bereiter, 1992:46), el escritor utiliza la información que tiene almacenada en su memoria a la hora de escribir. Además de los identificadores tópicos, la tarea asignada también prescribe o implica el género (en el ejemplo mencionado, el género de ensayo de opinión). Una vez que se ha producido algo de texto (ya sea mentalmente o por escrito) éste sirve como fuente adicional de identificadores de tópicos. Estos identificadores adicionales no sólo ayudan a la recuperación de contenidos sino que aumentan la tendencia hacia la coherencia, ya que el próximo ítem que se recuperará se verá influenciado por los ítems previamente recuperados. Se advertirá que, en este modelo, la coherencia y la buena formación no dependen de la aplicación deliberada o consistente del conocimiento sobre el mundo o del conocimiento sobre los géneros, sino que éstas resultarían de procesos automáticos puestos en marcha gracias a esta actividad.

El modelo "transformar el conocimiento", por el contrario, no representa un funcionamiento automatizado. Este modelo contiene al anterior como un subproceso, introduciéndolo dentro de un proceso más complejo de solución de problemas. Este proceso implica dos clases distintas de "espacios-problemas": de contenido y retórico. En el primero, los estados de conocimiento pueden caracterizarse como creencias, y las operaciones, como las deducciones o las hipótesis que conducen de un estado de creencia a otro. El espacio retórico, a su vez, se ocupa tanto de cumplir los objetivos discursivos como de prestar atención a la relación entre el contenido y las posibles reacciones del lector. La transformación del contenido se produce dentro del espacio del contenido pero, para que ésta se realice, debe haber una interacción entre el espacio-problema de contenido y el espacio-problema retórico. La clave consiste en traducir problemas del espacio retórico en sub-objetivos a conseguir dentro del espacio de contenido. En este punto, entonces, tener en cuenta al lector es la condición para repensar el conocimiento inicial.

Los modelos contrastantes desarrollados más arriba, "decir" y "transformar el conocimiento", se corresponden en buena medida con el aporte realizado por Flower (1979), quien distingue la "prosa basada en el autor" y la "prosa basada en el lector". La primera, propia de los escritores inexpertos, refleja el proceso de pensamiento de quien escribe, mientras que la segunda, característica de los

escritores experimentados, refleja su propósito y, por tanto, anticipa el pensamiento del lector. La prosa del autor muestra "el camino asociativo de la confrontación del sujeto con su tema". En ella, las ideas se presentan en el orden en que fueron descubiertas. En oposición, la prosa destinada a una audiencia es "un intento deliberado para comunicar algo al lector", lo cual lleva a "crear un lenguaje y un contexto compartidos" entre ambos (Flower, 1979: 269, en Carlino, 2006). Sommers (1980) ha llegado a una formulación afín, mostrando cómo escribir permite descubrir ideas, a condición de que quien lo hace revise lo escrito comparando el texto producido hasta el momento con el texto que podría requerir el lector potencial. En su estudio, los escritores experimentados (periodistas, editores, académicos) imaginan un lector de sus textos, cuyas expectativas influyen en su proceso de revisión. La representación interna de su lector funciona como un colaborador crítico y productivo: "La anticipación del juicio de un lector produce un sentimiento de disonancia cuando el escritor reconoce incongruencias entre intención y ejecución, y le exige hacer revisiones en todos los niveles" (Sommers, 1980: 385, en Carlino, 2005). (Para un desarrollo de estas cuestiones, véase Carlino, 2005: 26-29 y Carlino, 2006).

En suma, el modelo Scardamalia y Bereiter, junto con los aportes de Flower y Sommers, señalan que la condición para que escribir modifique el conocimiento de partida es que el autor prevea la perspectiva del lector y que no se conforme con la primera versión de su escrito, sino que destine el tiempo necesario para la revisión de sucesivos borradores, en la cual precisamente reformulará el contenido de su texto en función de las potenciales objeciones del lector que tiene internalizado.

Según puede notarse, el modelo "transformar el conocimiento", postula la interacción entre los espacios-problemas de contenido y retórico, y resalta que anticipar el punto de vista del lector es lo que lleva a repensar el conocimiento preexistente en el autor. Sin embargo, aunque los insinúa, el modelo no ahonda en los procesos argumentativos involucrados en tal interacción.

De allí la necesidad de comprender qué ocurre en el espacio retórico y qué rol desempeñan las prácticas argumentativas en la articulación entre este espacio-problema y el de contenido. Al respecto, conviene explicitar que todo texto pertenece a un género y, como tal, emplea movimientos retóricos particulares que varían de comunidad en comunidad y de un tipo de discurso a otro. Más aún, el uso aceptable de estos movimientos generalmente está gobernado por convenciones específicas de dichas comunidades (Freedman y Medway, 1994). Estudiar el rol de la argumentación en los procesos de composición escrita, entonces, permite comprender que quienes escriben un texto no sólo están destinando ese texto a un otro (el lector) sino que también están inscribiendo ese texto dentro de un determinado género y dentro de una determinada disciplina.

Perspectiva pragmadialética: la argumentación como discusión crítica

En el campo de la Lingüística y de las teorías de la argumentación, las perspectivas retóricas, históricamente preponderantes, han abordado la argumentación de forma monológica, poniendo énfasis únicamente en el orador. Efectivamente, para muchas aproximaciones retóricas, los oyentes o lectores constituyen una audiencia universal, compuesta de receptores pasivos, que no ofrecen ningún tipo de oposición frente a lo que están leyendo o escuchando (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958). Las aproximaciones dialécticas a la argumentación provenientes de la Lingüística, en cambio, conciben el monologismo como un obstáculo para entender el modo en el que los hablantes utilizan su lenguaje argumentativamente a la hora de comunicarse e interactuar con otros hablantes (van Eemeren y Grootendorst, 1984). Al mismo tiempo, enfatizan cuatro rasgos que caracterizan su enfoque: (1) Externalización (la argumentación, a diferencia de lo que proponen los lógicos, no es una combinación de premisas y conclusiones formuladas con la ayuda de sistemas formales de signos, sino un objeto de estudio concreto, una constelación de enunciados producidos por los usuarios del lenguaje situados en contextos); (2) Funcionalización (la argumentación es una actividad verbal con propósitos, funciones y fines específicos); (3) Socialización (la argumentación, como intento de convencer a otro acerca de la aceptabilidad de un punto de vista, es una actividad comunicativa e interactiva, destinada y producida con otros); y (4) Dialectificación (quienes argumentan negocian puntos de vistas e instancias de enunciación a fin de alcanzar una síntesis dialéctica enriquecedora para las partes involucradas).

De este modo, la perspectiva pragmadialéctica concibe la argumentación como una manera razonable de llevar una diferencia de opinión a su conclusión. El hablante se compromete en una discusión con aquellos con cuyo punto de vista no concuerda o lo hace sólo en parte. La argumentación, entonces, se define como una actividad verbal (oral o escrita), una actividad social (se dirige por definición hacia los otros) y una actividad racional (se orienta a defender un punto de vista de modo que éste se vuelva aceptable para los demás) que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificarlo (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002).

Según esta perspectiva, entender la argumentación como una discusión crítica implica pensar que toda discusión comienza con una diferencia de opinión que debe identificarse. Una diferencia de opinión se manifiesta cuando el punto de vista de una parte se encuentra con la objeción de la otra. Para resolver las diferencias de opinión se necesita debatir el tema y alcanzar algún tipo de acuerdo. Una discusión crítica se da entre una parte que defiende un determinado punto de vista (positivo o negativo), el protagonista, y otra parte que desafía el punto de vista, el antagonista. Si el antagonista se opone al protagonista con un punto de vista inverso entonces también se transforma en protagonista de su propio punto de vista y defensa. A lo largo del debate, los protagonistas tratan de convencer a los antagonistas acerca de la aceptabilidad de sus puntos de vista, mientras que los antagonistas por lo general mantienen sus dudas y objeciones. Así, la noción de discusión crítica introduce en el discurso la perspectiva de un otro hacia quien se destinan los argumentos. Un otro que, con su contra-argumentación, modela y pauta la propia argumentación.

Dentro de este enfoque pragmadialéctico, resulta relevante incluir la contribución de Leitão (2007) vinculada con el potencial o la dimensión epistémica que posee la argumentación como herramienta de construcción de conocimiento. La autora, que se inscribe dentro del enfoque pragmadialéctico, subraya que las relaciones entre argumentación y procesos de construcción de conocimiento deben abordarse a partir de un conjunto de supuestos relativos a la naturaleza misma de la argumentación. Estos supuestos pueden resumirse de la siguiente forma:

I. La argumentación es, por definición, un fenómeno dialógico. En ella no sólo participan las voces de los interlocutores presentes en la situación inmediata sino que, en toda argumentación, coexisten distintos discursos sociales.

II. La argumentación involucra un proceso de negociación entre diferentes instancias de enunciación que asumen los papeles dialécticos de proponente y oponente en relación con los puntos de vista discutidos.

III. Este proceso particular de negociación discursiva moviliza operaciones específicas de raciocinio que se expresan en el discurso mediante la formulación de, al menos, una tesis y los argumentos que ayuden a defenderla (Adam, 1992; Toulmin, 1958; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002; entre otros).

De esta forma, concebir la argumentación de un modo dialógico y dialéctico implica mirarla como un proceso que se lleva a cabo, principalmente, a partir de la interacción y del debate. Un proceso orientado hacia una audiencia, en la cual tanto el otro como el contexto social y disciplinar de producción, circulación y recepción, no pueden obviarse. Por lo mismo, entender la argumentación desde una perspectiva pragmadialéctica implica realizar un análisis que permita capturar: a) el contexto dialógico en el que la argumentación se despliega, es decir, los papeles activos e interdependientes de proponente y oponente en la co-construcción de los argumentos; b) el proceso de revisión de puntos de vista y argumentos desencadenado por previsión de la reacción del antagonista y c) los diferentes resultados que pueden surgir de este proceso, teniendo en cuenta las nociones de tesis-síntesis-antítesis de la dialéctica hegeliana.

Curiosamente, pese a reconocer el potencial epistémico de la argumentación, la perspectiva pragmadialéctica ha enfocado principalmente el discurso oral e interactivo con copresencia física de ambos interlocutores y, en menor medida, el discurso escrito. Esta falta de énfasis en el discurso escrito ha sido señalada, aunque no abordada, entre otros, por Leitão (2000) y Makovà (1990). Esto nos lleva a preguntarnos, entonces, cuál es o podría ser el rol que juega la argumentación en el proceso de composición escrita, en general, y en el modelo "transformar el conocimiento", en particular.

El rol de la argumentación en el modelo "transformar el conocimiento"

Hasta ahora hemos reseñado dos perspectivas teóricas que, tanto en la escritura como en la argumentación oral, reconocen el potencial epistémico de ambas actividades. Hemos establecido también que tanto escritura como argumentación son prácticas sociales situadas, interdependientes del contexto social de producción, circulación y recepción; es decir, tanto las prácticas dependen del contexto, como el contexto depende de las prácticas. Resta aún vincular ambas teorías.

En efecto, teniendo en cuenta la perspectiva pragmadialéctica, consideramos que la interacción entre espacio de contenido y retórico sólo puede darse si se concibe el texto como una discusión crítica. Concebir todo texto como una discusión crítica obliga al escritor a tener en cuenta la perspectiva de su posible antagonista y a adaptar eso que está deseando o intentado decir a aquello que el lector potencial está necesitando leer para ser persuadido. En otras palabras, la prosa basada en el autor debe dar lugar a la prosa basada en el lector (Flower, 1979).

El modelo "transformar el conocimiento" y la perspectiva pragmadialéctica de la argumentación se vinculan en la medida en que la transformación del conocimiento resulta de un proceso dialógico y dialéctico. Cuando decimos dialógico aquí nos referimos a que la transformación del conocimiento en la escritura sólo se produce en el diálogo con un otro internalizado. A su vez, decimos dialéctico porque es ese mismo diálogo el que, en un proceso tesis-antítesis-síntesis, aporta la novedad y devuelve un conocimiento transformado, nuevo, producto y co-constructo del diálogo entre el conocimiento preexistente del autor y el conocimiento que éste supone en sus lectores.

Este proceso dialógico y dialéctico deja huellas no sólo en los procesos cognitivos de quien escribe, sino también en las características de los textos que este mismo escritor produce. La prosa basada en el lector (una prosa que se adapta al curso del pensamiento del lector en lugar de reflejar el curso del pensamiento del escritor) manifiesta que quien escribe es capaz de destinar lo que piensa, de revisarlo a la luz de las posibles réplicas y objeciones de terceros. Más aún, estos rasgos textuales manifiestan que quien escribe es capaz de vincular eso que él sabe con lo que, anticipa, saben los otros, sus posibles lectores. Esto es lo que muchas veces provoca que, quienes argumentan o conciben el texto de una forma pragmadialéctica (como discusión crítica), se tomen el tiempo necesario durante la tarea de escritura para confeccionar borradores, planificar, revisar, etc. Y hacen esto precisamente porque reconocen que, detrás de esa escritura, comunicación diferida, existen lectores que tienen sus propias expectativas y conocimientos pre-existentes, lectores que también esperan poder vincular eso que ellos saben con lo que, a través de la escritura, está comunicándoseles. Por esta razón, en estos procesos de revisión, anticipación, reformulación, etc., pero más precisamente en la capacidad de anticipar y articular lo que uno sabe con lo que, anticipa/supone, los otros piensan/conocen/saben, descansan los potenciales epistémicos de la escritura y la argumentación.

Conclusiones

Comprender la argumentación como una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un otro y entenderla como un fenómeno dialógico en el que coexisten distintos discursos sociales, permite explicar por qué la transformación del conocimiento sólo puede darse en la articulación entre el espacio-problema de contenido y el retórico. Únicamente en este punto, el conocimiento preexistente de un individuo, el escritor, se pone en relación con el posible conocimiento preexistente de otros individuos, los lectores. Durante el proceso de composición escrita, esta puesta en relación entre ambos conocimientos preexistentes, mediante el diálogo entre un escritor y un otro internalizado, permite la creación de la novedad, la transformación del conocimiento que no estaba contenido previamente ni en el autor ni el lector. He aquí, entonces, las dimensiones dialógica y dialéctica que atraviesan los procesos de composición escrita y que conllevan la transformación del conocimiento: dimensión dialógica porque el proceso refiere al diálogo interno entre escritor y potenciales lectores (otros internalizados) y dimensión dialéctica porque sólo este diálogo posibilita el proceso hegeliano de tesis-antítesis-síntesis, la transformación de un conocimiento inicial en virtud de su contraposición con otro conocimiento y el intento de superar la tensión entre ambos. En este proceso dialógico y dialéctico de vinculación entre conocimientos preexistentes de

escritor y lectores potenciales, la argumentación cuenta con un papel preponderante. En este trabajo, no obstante, avizoramos que una argumentación que permita transformar el conocimiento debe ser pragmadialéctica ya que sólo una argumentación de este tipo (pragmática, es decir, ligada al contexto, y dialéctica, en el sentido de que se produce en interacción) puede incluir al lector y a su posible conocimiento pre-existente en el proceso de composición escrita, por una parte, y puede transformar el conocimiento a partir de la discusión crítica con ese mismo otro internalizado, por otra.

En definitiva, hemos intentado mostrar que el modelo "transformar el conocimiento" de Scardamalia y Bereiter, junto con los aportes de Flower y Sommers sobre los procesos de composición escrita, se enriquecen con las teorías de la argumentación, dado que esta vinculación teórica y disciplinar permite comprender mejor las dimensiones dialécticas y dialógicas que atraviesan los procesos de composición escrita.

Filiación académica

Trabajo realizado en el marco del Proyecto PICT 2010-0893 titulado Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares, dirigido por la Dra. Paula Carlino y dentro de GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativa a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias) https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/

Bibliografia

Adam, J. M. (1992). Les textes: types et prototypes. París: Nathan.

Bangert-Drowns, R.; Hurley, M. y Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis, Review of Educational Research, 74(1), 29-58.

Barton, D.; Hamilton, M. y Ivanic, R. (2005). Situated Literacies. Reading and Writing in Contexts. New York: Routledge.

Bazerman, C. y Prior, P. (2004). What Writing Does and How It Does It. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Billig, M. (1987). Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria, Educere, Año 8, Nro. 26, 321-327.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. En Catalina Wainerman, directora de la Serie Documentos de Trabajo nº 19, ISBN 987-98824-0-7, Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Disponible en Internet: https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado o en http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF

Carter, M.; Miller, C. y Penrose, A. (1998). Effective Composition Instruction: What Does the Research Show? Center for Communication in Science, Technology and Management, Publication Series, Nº3, April, North Carolina State University.

Eemeren van, F. y Grootendorst, R. (1984). Speech Acts in Argumentative Discussions. Dordrecht: Foris Publications.

Eemeren van, F., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2002). Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing, College English, Vol.41, Nro. 1, pp. 19-37.

Freedman, A. y Medway, P. (1994). Genre and the New Rhetoric. USA: Francis & Taylor Inc.

Holquist, M. (2002). Dialogism. Bakhtin and his World. New York: Routledge.

Langer, J. y Applebee, A. (1987). How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning. Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English.

Leitão, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building, Human Development, Nro. 6, pp. 332-360.

Leitão, S. (2001). La dimensión epistémica de la argumentación. En Kronmüller, E. y Cornejo, C. (eds.) Ciencias de la mente: aproximaciones desde Latinoamérica. Santiago de Chile: JCSáez Editor.

Leitão, S. (2007). Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo, Scielo (Brasil) [http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf]

Markovà (1990) "A Three-step Process as a Unit of Analysis in Dialogue". En Markovà, I. y Foppa, K. (eds.) The dynamics of dialogue (pp. 129-146). New York: Springer-Verlag.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958) Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique. Paris : PUF.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita, Infancia y aprendizaje, nro. 58, 43-64.

Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Students Writers and Experienced Adult Writers. College Composition and Communication, Vol. 31:378-388.

Wertsch, J. W. (1991). Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

TIEMPO, DESEO Y DON EN EDUCACIÓN

Molina, Yesica - Herrera, Paloma

Facultad de Psicología, UBA

Resumen

Este trabajo profundiza la indagación de configuraciones educativas en contextos institucionales complejos con jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa. A partir del registro de experiencias educativas en instituciones de encierro para jóvenes acusados de la comisión de delito, se recuperan algunas insistencias en el discurso de algunos de los profesores que sitúan el obstáculo del acto educativo en que "no hay tiempo", teniendo en cuenta la permanencia generalmente acotada de los sujetos en la institución.
A partir de conceptos provenientes de la filosofía, la antropología, la educación y el psicoanálisis se interroga sobre las relaciones entre el modo de concebir el tiempo, el don y el deseo en la educación para pensar la producción de acontecimientos y experiencias educativas emancipatorias. La articulación entre estos conceptos permitirá dilucidar variaciones del posicionamiento docente en el vínculo educativo.

Sostenemos que educar puede ser una forma de dar (el) tiempo, una apuesta sin garantías, para la construcción de un vínculo educativo que se teje en la incertidumbre de un deseo sin objeto, un tiempo desamarrado del ordenamiento cronológico, y en un espacio producto de la invención asentada en la libertad de aquél que se deja atravesar por la intensidad de la experiencia.

Palabras Clave
Tiempo, deseo, don, vínculo-educativo

Abstract

TIME, DESIRE AND GIFT IN EDUCATION

This paper aims to deepen the investigation about educative configurations in complex institutional contexts with young people in situation of educative vulnerability.

From the registration of educative experiences in institutions of confinement for young people accused of the commission of crime, we give some insistences from the speech of the teachers, who situate the obstacle for educate in the fact that "there is no time", concerning the short permanence of students in the school of the institution.

By elucidating some concepts from different disciplines such as philosophy, pedagogy and psychoanalysis, we problematize the relations between the way of conceptualize the time, the gift and the desire in education, for the production of educative experiences of emancipation.

Stepping from the articulation of these concepts, this paper elucidate the variations of the teachers positioning in the educative bond.

We hold the hypothesis that educate could be a way of give (the) time, a wager without guarantee, for the construction of a bond established in un uncertain desire - without an object - , that take place in a time out of the chronology, that configure a space where subjects could be crossed by the intensity of an educative experience of emancipation.

Key Words
Time, desire, gift, educative-bond

Introducción

En el marco del Proyecto UBACyT (20020090200595) "Configuraciones de la Autoridad en Educación. Transmisión, Subjetivación y Emancipación de Jóvenes en Situación de Vulnerabilidad Educativa", el presente trabajo profundiza la indagación de configuraciones educativas en contextos institucionales complejos con adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa y con trayectorias de vida signadas por múltiples exclusiones: sociales, culturales, económicas. En este caso, partimos de un trabajo de campo que registra experiencias educativas en instituciones de régimen cerrado para adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito.

Pensar y hacer actividades educativas y culturales en instituciones de seguridad nos coloca en medio de un campo de tensiones donde se debaten lógicas y sentidos en contradicción (Herrera y Frejtman, 2010): una lógica punitiva propia de la institución de encierro que apunta al control y al disciplinamiento de los sujetos a través de su corrección y normalizacion y una lógica educativa que se basa en el reconocimiento del derecho inalienable a la educación de todas las personas, comprometiéndose con el desarrollo del potencial humano de cada uno. Considerando el poder hegemónico de la lógica carcelaria, rígida y molarmente (Deleuze, 1997 y 1988) estructurada, en determinadas ocasiones la institución educativa puede introducir una fisura e interrumpir, a través de insistencias que operan en la superficie y molecularmente (Deleuze, 1997 y 1988), la función naturalizada de un sistema que repite y refuerza circuitos cerrados de exclusión–estigmatización-encierro para los jóvenes. La encrucijada reaparece cada vez que se ponen en tensión lógicas y prácticas institucionales que buscan sostener y normativizar, y otras que apuntan a provocar un despliegue singular del sujeto. En estos contextos, la tarea consiste en inventar y hacer lugar al sitio de la educación, entre el límite y su rebasamiento.

A partir de varias visitas a la institución, la observación y participación en actividades educativas, y entrevistas a los docentes y estudiantes, vamos a recortar una viñeta de la vida escolar y puntuar algunas frases que en su insistencia interpelan saberes y permiten comprender estas lógicas en tensión, produciendo nuevos sentidos y delineando modos de intervención pedagógica. Esta lectura fragmentaria o molecular de la realidad educativa permite visibilizar aspectos institucionales así como abordar la particularidad de la relación pedagógica, la distribución y redistribución de posiciones, lugares instituidos, rituales institucionales, modos de hacer y formas de actuar, captando sensaciones, actitudes, gestos mínimos; esa

materialidad afectiva que no cabe en las racionalizaciones y que nos permite comprender, en el lenguaje silencioso de la afectación, lo que está sucediendo (Toscano, Benedetti, Greco y otros, 2009). En estas configuraciones lo que opera es una ficción, una constelación de posiciones y operaciones que configuran la escena de la educación. La constelación (Adorno, 1966) designa un conjunto yuxtapuesto, mas que integrado, de elementos cambiantes que resisten a ser reducidos a un denominador común o núcleo central. Se trata de configuraciones móviles donde los elementos no determinan un conjunto armónico, sino que conviven a fuerza de tensiones que no se resuelven en ninguna instancia superadora. Este análisis de las sutiles relaciones entre dimensiones contrapuestas, nos previene de cualquier subordinación jerárquica de argumentos y criterios.

Distinguir y puntuar algunas insistencias en la realidad institucional, y en cada uno de sus actores, hace visible la existencia de experiencias paradójicas en el encierro, creando espacios de libertad, cada vez que es posible desmarcarse de aquellas lógicas disciplinarias que también impregnan las instituciones educativas. Entonces, considerando que la escuela en contextos de encierro se construye y reconstruye permanentemente entre lógicas en tensión, y que es en ese terreno de disputa ideológica, en ese entre-medio (Bhabha, 2002) donde surge y se desarrolla el sitio de la educación, abordaremos las particularidades de su aparición y desaparición en la insistencia de ciertos discursos, en fragmentos de escenas de la vida escolar, a la luz de una constelación de estrellas conceptuales que provienen fundamentalmente del campo de la filosofía, la educación y el psicoanálisis.

Variaciones y tensiones en el posicionamiento docente

La articulación entre las nociones de don, deseo y tiempo nos permitirán ver y pensar las variaciones del posicionamiento docente y revisar la noción de vínculo pedagógico al recorrer las tensiones que atraviesan la práctica de los educadores, donde se debaten posiciones antinómicas que producen efectos distintos en todos los que participan, o son invitados a participar, a la escena educativa. Con fines analíticos se demarcarán dos posiciones que se presentan como contrapuestas: de un lado, una función docente que opera a partir del reconocimiento de un no-saber, un vacío que funciona como causa y abre a la posibilidad de un vínculo educativo (Tizio, H. 2005) que se sostiene en la potencia de un deseo para provocar una producción del lado del sujeto, un acontecimiento en términos de experiencia educativa; del otro lado, un posicionamiento que demarca el lugar de un maestro poseedor de un saber que instruye al alumno con la intención de darle aquello de lo que éste carece. La densidad conceptual que Derrida (1995) desarrolla en torno a la noción de don, alejándolo del sentido común y afirmando que hay don en la medida en que éste no sea reconocido como tal, pone en cuestión la idea de la educación como acto de un maestro explicador que busca imprimir conocimientos predeterminados en el sujeto, y avanza en dirección a la deconstrucción de la ficción de la instrucción, con la consiguiente división entre aquellos que saben y aquellos considerados ignorantes. Además, al afirmar que para que haya don no debe haber sujeto ni objeto, reinstala la indeterminación del vínculo educativo que se revelaría como una forma, vacía, y de este modo el don se anuda al deseo en la educación.

¿Qué es lo que los docentes ubican como distintivo en la tarea educativa en una institución de encierro? Tanto los directores como los profesores insisten en que el problema específico que se les presenta en este contexto es que "los chicos hoy están y mañana no sabés si los vas a volver a ver". En el nivel del discurso, los docentes sitúan el obstáculo del acto educativo en que "no hay tiempo", dando a entender que debido al contexto un tiempo cronológico y lineal es habitualmente interrumpido, y el proceso de enseñanza - aprendizaje entendido de manera clásica se vuelve imposible.

Docente L: "(…) Eso es este trabajo, no tiene continuidad."

Docente N: "Lo que uno se propone es que en cada clase, aunque sean veinte minutos, cada uno, pueda llevarse algo. Si ninguna persona puede estar concentrada una hora consecutiva. Por más que estén bien alimentados o por más que venga de un lugar cómodo, nadie puede estar concentrado una hora. En estos chicos que tienen una clase de cuarenta minutos, si vos te conformas con que incorporen o que puedan entender o fijar algún concepto, en esos dos o tres días que estuvo, mirá qué poco que pide uno. Porque te puede pasar que los chicos que están hace un tiempo avanzan, vos le querés tomar exámen y se van. Y también pasa que hay chicos que vienen por un día."

Docente L: "Si la causa es muy leve no los dejan acá."

Docente N: "Y sí, eso te condiciona, porque vos no podes proyectar planes a largo plazo."

Este fragmento abre a las preguntas sobre: ¿Qué es lo que se da en la educación?, ¿Cómo se produce el acto de dar?, ¿Qué esperamos cuando suponemos que damos? Preguntas que insisten en este contexto donde se pone de relieve una particular conexión entre educación y libertad, pero que atraviesan el sentido de toda práctica educativa.

El qué y el cuándo de dar. Heidegger y derrida.

En cuanto al tiempo en educación se abre el interrogante sobre de qué tiempo hablamos cuando pensamos en la posibilidad de que se produzca un vínculo educativo.

En "Dar (el) tiempo" (1995), Derrida estudia la cuestión del tiempo a partir de la crítica que Heidegger hace de la teoría hegeliana, derivada de la física de Aristóteles; "... la determinación conceptual del tiempo de Hegel sigue también la línea de la comprensión vulgar del tiempo y eso significa a la vez que sigue la línea del concepto tradicional del tiempo" (Heidegger, 1968, en Derrida, 1995, p. 18). Un tiempo cronológico con un decurso circular, repetitivo e incesante, calculable y predecible. Esta manera de concebir el tiempo se expresa en la modernidad como forma sociohistórica que instituye un tiempo como patrón de medida que ordena la sociedad, segmentando y compartimentando el tránsito de los sujetos por las instituciones. Esta forma del tiempo entendida molarmente, estructurada en bloques prefabricados, se pone al servicio del disciplinamiento y la homogenización de los sujetos.

Derrida juega con la idea de lo circular en relación al tiempo; dirá que la cuestión del don también conlleva la idea del círculo. El don es lo imposible y lo anaeconómico, acontece donde el círculo de intercambios y el del tiempo se cortan, allí donde no se lo reconoce o, incluso, se lo olvida. El don sólo es posible en el instante en que el círculo se fractura, instante que "…ya no debería pertenecer al tiempo" (p. 19), que se produce en el desgarro del tiempo mismo.

Para que haya don es preciso que no haya reconocimiento del mismo, dar y olvidar al mismo tiempo, esa es la condición del don. El olvido como condición del don no es no-experiencia, es un olvido absoluto, que se diferencia de la función de lo reprimido. A su vez, el don sería también condición del olvido.

En una crítica al Ensayo sobre los dones de Marcel Mauss (1979), Derrida acusa una supuesta sumisión del antropólogo a una lógica economicista que subsumiría toda la potencia expansiva del don a un circuito de "toma y daca" que en el intercambio de aquello que se dona anula al don como tal. Según el filósofo, Mauss se refiere a una economía de intercambios, una lógica de la deuda y de las equivalencias simbólicas que ordenan las sociedades. Entonces dirá que allí donde hay un sujeto (supuesto donador), una cosa (supuesto don) y un objeto (supuesto donatario) no hay don, porque esta estructura ternaria supone la imposibilidad misma del don debido a que para que éste exista es preciso que no haya reciprocidad, devolución, ni reconocimiento de don. Es interesante cómo incluso cuando el ensayo antropológico sobre los dones describe curiosos circuitos de intercambio entre clanes, tribus de sociedades primitivas que fundamentalmente consisten en la entrega de "presentes" y la contra–entrega de parte de aquellos que han sido colocados en el lugar de donatarios, al indagar en profundidad lo que Mauss dice sobre aquello que describe, se producen puntos de encuentro en relación al sentido, teórico, filosófico y político, que ambos otorgan al don. Cuando en los relatos sobre las sociedades estudiadas parece ser que Mauss afirma que el don existe[i], en simultáneo se percibe la rareza y paradoja de estos intercambios que no pueden reducirse a una relación clásica entre sujetos individuales que intercambian objetos en un espacio que, tarde o temprano, devendrá mercado. Dice Mauss: "En el fondo, todo es una combinación donde se mezclan las cosas con las almas y al revés. Se mezclan las vidas y precisamente el cómo las personas y las cosas mezcladas salen, cada uno de su esfera, y vuelven a mezclarse, es en lo que consiste el contrato y el cambio" (Mauss, 1979, p. 178). Vale decir, un intercambio en los límites, entre aquello que se dona y aquel supuesto punto de subjetivación que constituye al sujeto donatario o al sujeto donante, donde ambos se mezclan y confunden, desarmándose y armándose de nuevo a partir de esas conexiones inesperadas y heterogénas.

El tiempo de dar en educación.

Variaciones en el posicionamiento docente.

Retomaremos las reflexiones de Heidegger sobre el ser y el tiempo para elucidar, en el discurso de los maestros, la noción del tiempo en educación.

En "El concepto del tiempo" (1999), donde se retoma el texto clásico Zeit und Sein (1962) de Heidegger, se plantea el ser en su proximidad con el tiempo originario o temporalidad. Se trata de pensar al ser en su condición de finitud, revelada en el "ser para la muerte", un futuro incierto que interroga al ser por el haber-sido a la vez que sitúa al ser-ahí en el presente a través de la pregunta por el cómo el ser-ahí está en el mundo. "El pasado, experimentado como historicidad propia, es todo menos lo que se fue. Porque si uno experimenta el pasado es que está siendo." (Heidegger, 1999. párr. 56). El autor habla del olvido como condición del ser y de su verdad, siendo el ser el ereignis (acontecimiento). En el decurso de este movimiento, el ser, que no es, que no existe como ente presente, se anuncia a partir del don, porque para que haya acontecimiento (y no acto) de don es preciso que algo ocurra en un instante por fuera de la economía circular del tiempo, en un tiempo sin tiempo, de forma que el olvido olvide. En este sentido se puede afirmar que hay (el) ser y hay (el) tiempo.

Pensar al ser en relación con la temporalidad implica descartar la pregunta por el cuándo o cuánto, porque esta dimensión cuantitativa manifestada primeramente en el uso del reloj muestra la forma superficial y metódica en el que se aprecia el tiempo, ese "tiempo para", con carácter utilitario, que hace que el hombre olvide la potencialidad de la temporalidad presente del dar-se, del ser con los otros o del interrogarse sobre el ser.

La temporalidad del don, del deseo y del vínculo educativo que permiten la producción de acontecimientos y experiencias no es ese tiempo que se inscribe en las agujas del reloj, no se trata de un futuro calculable, programable y previsible, y generalmente inmediato en el cual los alumnos adquirirían los conocimientos que se les imparte. Tanto la visión de Derrida como el planteo heideggeriano permiten pensar estas cuestiones justamente al revés. Para que el sujeto de la educación se haga presente es necesario dar (el) tiempo, asumiendo la ex-sistencia de lo imprevisible, abrir el tiempo futuro predecible y determinado a la incertidumbre del porvenir (l´avenir)[ii].

En este ensayo de hacer dialogar los conceptos filosóficos con un pensamiento sobre las prácticas en educación, diríamos que el sujeto educativo no existe previamente, no se encuentra ahí, pasivamente, disponible para que el maestro lo moldee o directamente lo fabrique. El sujeto educativo se anuncia a partir del don, eso que ocurre por fuera del tiempo cronológico, en esos resquisios donde algo se escapa, se fuga de la lógica pedagógica tradicional, y es posible una producción de sentido, una construcción de conocimiento, en el tiempo presente donde se presenta el sujeto.

Nos interesa retomar la conceptualización del don como aquel acontecimiento que se da por fuera del reconocimiento y del tiempo circular o cronológico, para pensar la queja que nos traen los maestros de que "no hay tiempo" para enseñar, refiriéndose a la ausencia de garantías en el sostenimiento de un tiempo cronológico. Dice el docente "eso (se refiere a la no continuidad) te condiciona, porque vos no podés proyectar planes a largo plazo". En este sentido el obstáculo que aparece es la no continuidad de un tiempo cronológico que les asegure la efectiva transmisión de los contenidos curriculares a partir de un sujeto educativo previamente identificado. A esto se refiere el docente cuando manifiesta: "lo que uno se propone es que en cada clase, aunque sean veinte minutos, cada uno, pueda llevarse algo (…) te conformás con que incorporen o que puedan entender o fijar algún concepto", o cuando dice: "te puede pasar que los chicos que están hace un tiempo avanzan, vos le querés tomar exámen y se van." De este modo se pierde la potencia del ser-ahí del sujeto, del tiempo presente en que se anuncia el sujeto de la educación.

Sin embargo, Derrida nos alerta, cuando uno pretende dar algo específico no hay don, el verdadero don se produce por fuera del tiempo cronológico, circular y repetitivo. Si el tiempo que se pretende tener es ése, entonces el don es imposible. Quizás de lo que se trate es de mantener vivo el deseo de dar algo, sin esperar nada a cambio. Sabemos que en la tarea educativa, formateada por la pedagogía normativa y disciplinaria, esto puede resultar una novedad. Como puede apreciarse en el discurso del docente, para quien lo natural es el examen, como dispositivo que viene a confirmar que hubo un donante y donatario que recibe y devuelve con esa evaluación aquello

que se le donó.

Ahora quizás podamos complejizar la noción de vínculo educativo a partir de la conexión entre don y tiempo.

"El don no es un don, sino en la medida en que da (el) tiempo. Es decir, la diferencia entre un don y cualquier otra operación de intercambio puro y simple es que el don da (el) tiempo (...) Allí donde hay don, hay tiempo. Lo que ello da, el don, es el tiempo, pero ese don del tiempo es asimismo una petición de tiempo. Por eso, es preciso que la cosa no sea restituida inmediatamente ni al instante. Es preciso (el) tiempo, es preciso que dure, es preciso la espera sin olvido. Ello, la cosa, requiere tiempo, pero requiere un tiempo delimitado, ni un instante ni un tiempo infinito, sino un tiempo determinado por un plazo, dicho de otro modo, un ritmo, una cadencia." (Derrida,1995, p.47 [El subrayado en negrita es nuestro])

Se puede observar que esta reflexión delimita dos posicionamientos docentes que encontramos en contante tensión: uno en donde un sujeto –docente/donante– da algo a otro –alumno/donatario– carente, para completarlo, a partir de un saber que se tiene; y otra posición, donde cae la diferencia entre sujeto y objeto y en el vínculo algo pasa, sin poder decir bien qué: allí se puede dar sin esperar. Decimos, por último, que en el acto educativo algo puede ser pasible de ser donado. Eso, que no tiene palabra, puede ser el tiempo, la libertad de habitar un afuera, incluso estando "encerrado" en una institución de seguridad.

Por lo tanto, hay vínculo educativo en la medida en que hay don. El vínculo educativo, como forma vacía, sería ese espacio que se abre y se extiende superficialmente en la medida en que hay lugar para el don, para dar el tiempo. Una temporalidad que no necesita que la cosa sea restituida inmediatamente: no es la satisfacción inmediata de la demanda ni el tiempo de la urgencia, es en definitiva el tiempo del deseo; tampoco es un tiempo infinito, en la medida en que la apuesta al vinculo educativo es una apuesta a la producción del lado del sujeto, singular, una escritura[iii] de su propia diferencia (Herrera, P. 2008).

El don, el deseo y la vertiente del amor

El psicoanálisis también enriquece la construcción de esta constelación ficcional de conceptos que nos puede dar pistas sobre ciertas condiciones necesarias para que ocurra experiencia educativa, al señalar cierto anudamiento entre deseo y don para la producción de vínculo educativo. Como ya hemos dicho, este último se sostiene en el punto de reconocimiento de una cierta ignorancia, lo cual nos permite ubicar allí un lugar vacante: cierto impasse en la direccionalidad determinada e inevitable de la instrucción. Sabemos que no se puede obligar a nadie a que aprenda. En ese sentido, la función docente operando como causa en la configuración educativa puede interrumpir esa escena repetida de la educación donde el que enseña espera que sus alumnos aprehendan los conocimientos que él les da, y sorprender disruptivamente con un semblante que encarna la falta de objeto, esa barradura del sujeto que lo lanza a la aventura del deseo. Es aquí donde podemos plantear la conexión entre deseo y don en la medida en que, como plantea Derrida, para que haya don no deberían configurarse un sujeto y un objeto. El movimiento deseante, que puede producir acontecimientos y experiencias, es causado por la falta de un objeto que corresponda a ese deseo. De este modo se mantiene la lógica del don debido a que para que haya don es necesario que éste no sea reconocido como tal.

Para que se configure un vínculo pedagógico, debe existir la posibilidad de dar, a partir de reconocer que el don es imposible –no se lo puede nombrar, no se lo puede tener ni dar a otro sujeto. El don es lo imposible y el olvido es su condición, esto es lo que a su vez implica un vínculo educativo que se sostiene en su carácter de causa, en base a un vacío, que también toma la forma de un tiempo vacío o un fuera de tiempo: la temporalidad del acontecimiento, donde se producen esos aprendizajes que producen experiencias de intensidad pedagógica, de apertura en términos de extensión del campo de lo posible. Así, estas constelaciones que se presentan situacionalmente pueden abrir espacios de libertad más acá o más allá del tiempo cronometrado, donde los manuales administran y seccionan el tiempo de la educación. De esta manera se abre la posibilidad de dar sin esperar nada a cambio, saliendo de la lógica del reconocimiento y dejando ingresar la vertiente del amor. De aquí que retomemos la clásica definición de Lacan (1961) sobre el amor: "dar lo que no se tiene a alguien que no lo es". Es decir, un docente que tolera un no saber de su lado, que reconoce una falta de objeto – no hay reconocimiento del don como tal en ese dar lo que no se tiene - , y que no se dirige a un alumno, previamente identificado y caracterizado en función de sus competencias y sus deficiencias. Da lo que no tiene a alguien que no es, entonces es posible dar sin esperar que alguien le devuelva. Una vez más, resuena la definición de Derrida sobre la ausencia de sujeto y objeto para que haya don. Este posicionamiento donde parece posible dar (el) tiempo, dar sin esperar, no implica que el docente deje de poner a circular en ese espacio que se abre con el vínculo educativo, objetos de conocimiento, objetos de la cultura.

Conclusión

Dar (el) tiempo de la libertad

La crisis de la escuela pública que ha tenido su punto más álgido en la década de los '90 y que es una de las causas fundamentales que aún hoy dejan a muchos adolescentes y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad educativa y social, ha puesto en evidencia el amplio y creciente espacio de experiencias educativas que no necesariamente responden a lógicas de la educación formal. En este caso, nos encontramos con un contexto donde las prácticas educativas conviven en tensión con prácticas institucionales basadas exclusivamente en el control, el disciplinamiento y el castigo. De ahí, que se ponga de relieve, se nos haga más visible e imperioso, actualizar interrogantes que atraviesan toda práctica en el campo de la educación. ¿Cuál es el sentido de educar?, ¿Para qué estamos en ese lugar?, ¿Cómo estamos?, ¿Cómo se produce la experiencia educativa?, ¿En quién?

A partir de un recorrido teórico hemos señalado ciertas insistencias de la vida cotidiana en instituciones educativas en contextos de encierro, dando cuenta de las tensiones y paradojas que atraviesan y configuran la escena de la educación, a partir de la combinación de los elementos en juego. Nos hemos detenido especialmente en las variaciones del posicionamiento docente, como función que opera en la escena educativa, produce efectos y deja huellas en la experiencia de los sujetos y en la vida (o no vida) de las instituciones; y en cómo el posicionamiento que asume el docente abre u obtura la posibilidad para el despliegue de un vínculo educativo en la medida en que éste se asume como un espacio vacío, un entre, no dado de antemano, que no se construye siguiendo protocolos ni manuales de procedimiento sino que debe ser inventado o reinventarlo (Tizio,

2005) en cada momento.

El anudamiento entre los conceptos tiempo, don y deseo han sido nuestra constelación ficcional para hacer visible la posibilidad de experiencias educativas y la potencia de la práctica pedagógica que puede detener o interrumpir la reproduccion de lógicas disciplinarias y normativas que dominan las instituciones de encierro y que asimismo se encuentran muy arraigadas en las instituciones escolares. Estas lógicas, que se repiten incesantemente, reproduciendo el statu quo de las cosas y del sujeto, ingresan en una lógica circular del tiempo que refuerza estos circuitos de encierro y exclusión para el sujeto. En cambio, pensar en términos del tiempo del don y el deseo, permite distinguir situaciones particulares, en el aquí y ahora de la experiencia, y suspender (olvidar) las representaciones instituidas sobre los destinos prefijados de los sujetos. Reinstalando la dimensión del ser en tiempo presente, y afirmando la potencia del don y el deseo para provocar el despliegue singular e incierto del sujeto.

No se trata de hacer el bien al sujeto desde un punto de vista moral o ideal resocializador, que refuerza la lógica de la homogenización, sino en intervenciones alusivas, que sorprendan y provoquen un deseo singular. La posibilidad de que haya don en educación implica ocupar, desde la posición del educador, un lugar desde donde ofrecer(se) sin esperar nada a cambio, y así extender el limite de lo posible al dar (el) tiempo, para que acontezca la experiencia educativa, siempre incalculable e imprevisible: una experiencia que no depende de la voluntad ni de la intención de un sujeto, una experiencia que se presenta bajo la forma de un sujeto receptivo, abierto, pasional, y no tanto del lado de un sujeto de la acción. Y esto vale tanto para aquel que enseña como para aquel que aprende.

En función de lo dicho, educar puede ser una singular forma de dar (el) tiempo, una apuesta sin garantías que se teje en el entramado de un vínculo en la incertidumbre de un deseo sin objeto, un tiempo desamarrado del ordenamiento consecutivo de la cronología, y un espacio efecto de una invención que se asienta en la libertad de todo aquel que se deja atravesar, pasionalmente, por la intensidad de la experiencia educativa.

[i] Según la distinción que realiza Derrida entre "el don existe" y "hay don".

[ii] Derrida ha distinguido le future de l´avenir. El futuro es lo que será mañana, más tarde, el próximo siglo. Un futuro predecible, programable, ya agendado. Pero está el futuro por venir (l´avenir), que refiere a aquello que llega totalmente inesperadamente, impredecible. Para Derrida ese es el verdadero futuro. L´avenir no se puede anticipar más que en la forma del peligro absolute. Es aquello que rompe absolutamente con la normalidad constituida y no puede entonces anunciarse, se presenta. Esta referencia se encuentra en el documental Derrida (2002), directed by Kirby Dick and Amy Ziering Kofman

[iii] Derrida señala la escritura y el proceso del don, no en términos del contenido de un escrito sino el hecho de marcar una huella: "El don sería siempre el don de una escritura, de un informe, de un poema o de un relato, el legado de un texto en cualquier caso..." (Derrida, J. 1995, p. 50)

Bibliografia

Adorno, T. W. (1966) Dialéctica negativa. Taurus. Madrid (1975, 2ª parte).

Adorno, T. W. (2004) Teoría estética. Obra completa (Vol. 7) (R. Tiedemann, Ed., & J. N. Pérez Trad.), Madrid.

Bhabha, H. (2002) El lugar de la cultura, Buenos Aires, Manantial.

Deleuze, G. (1980) "Políticas", Cap. IV en Diálogos, Valencia, Pre-textos.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1988) Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia. Valencia. Pre-Textos.

Derrida, J. (1995) "Dar (el) tiempo". Barcelona. Paidós

Foucault M. (1998) Vigilar y Castigar. (27° edición). Madrid. Siglo XXI.

Greco, B; Toscano, A. Alegre, S., Benedetti, E. y otros (2009) "Estética de las relaciones pedagógicas. Escenas o ficciones de la autoridad". Presentado en el I Congreso internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de investigación en Psicología. V Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. 6 al 8 de agosto 2009. Ciudad de Buenos Aires. Publicado en Memorias. Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina (Vol I. pp. 293–295). 2009. ISSN 1667-6750.

Greco, M.B. (2007) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Rosario. Ed. Homo Sapiens.

Heidegger, M. (1999) "El concepto del tiempo". Traducción de Raúl Gabás Pallás y Jesús Adrián Escudero. Publicada en Madrid por Trotta en 1999. Disponible en http://www.heideggeriana.com.ar/textos/tiempo_pallas_escudero.htm.

Herrera, P. (2008). "Construcción de identidad y educación en jóvenes privados de libertad". En Memorias XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Bs.As. Facultad de Psicología (UBA) Tomo II. ISSN 1667 – 6750.

Herrera, P. y Frejtman, V. (2010) La educación en contextos de encierro. Primeras aproximaciones a un campo en tensión. (Módulo 1, Colección "Pensar y Hacer Educación en Contextos de Encierro"). Bs.As. Ministerio de Educación de la Nación.

Jay, M. (1988) Adorno (orig. ing. 1984), Madrid. Siglo XXI.

Lacan, J. (1960-1961) El Seminario, Libro VIII, "La transferencia". Bs As, Paidós, 2003.

Mauss, M. (1979 [1971]) Ensayo sobre los dones. Razón y formas del cambio en las sociedades primitivas. Madrid. Tecnos.

Ranciere, J. (1987). Le maitre ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Paris. Fayard. (Versión en español: (2007) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona. Libros del Zorzal).

Tizio, H. (2005) "La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma." En Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Tizio, Hebe. (coord), Barcelona: Ed. Gedisa.

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS, LABORALES Y FAMILIARES DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOMOTRICIDAD DE LA UNTREF

Montauti, Elsa Elena - Tricio, Emilia Susana

Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina

Resumen

Considerando la construcción de las trayectorias de los estudiantes de la Carrera de Psicomotricidad nos focalizaremos en las transiciones y en las proyecciones futuras. Nos permitirán cotejar cuestiones relevantes desde el inicio de la etapa universitaria relativas a la adecuación al ámbito académico, la trama familiar y laboral y aproximarnos a las desplegadas respecto del futuro rol profesional.
Las contribuciones de la Psicología de la Orientación y la Psicología y la Sociología del Adolescente y el Joven permiten comprender la perspectiva subjetiva de la trayectoria por lo que serán parte del marco teórico de nuestro estudio. A esto se suma la consideración de los diversos contextos de intercambio social por los que circulan nuestros estudiantes: el universitario, el laboral y el familiar como codeterminantes de la construcción de estos itinerarios.

Nos preguntamos: ¿Cómo construye sus trayectorias nuestra población de estudio? ¿Cuáles son las condiciones subjetivas y del contexto social amplio que se ponen en juego para favorecerlas o no? En su seguimiento y estudio a lo largo de dos años trabajaremos con diversas herramientas metodológicas: entrevistas a informantes clave, encuesta a la cohorte estudiada, la realización de talleres de discusión y entrevistas en profundidad a una muestra seleccionada.

Palabras Claves
trayectoria cohorte transición estudiante

Abstract

EDUCATIONAL, WORK AND FAMILY TRAJECTORIES OF THE 2009 COHORT OF THE PSYCHOMOTRICITY STUDENTS AT UNTREF UNIVERSITY

When considering the trajectory construction of the Psychomotricity students at this University, we are going to focus on their transitions and their future projections. This will enable us to collate issues related to their adaptation to the academic environment, the family and work framework and to approach these structures related to their professional role.

The contributions made by the Guidance Psychology and Adolescent and Youth Psychology and Sociology enable us to understand the subjective perspective of the trajectory. For this reason, they will be part of the theoretical frame of our study. In addition to this, we can consider the diverse contexts of social intercourse (university, work and family) our students are immersed in as being co-responsible for the construction of these paths.

We ask ourselves: how does our university population construct its trajectories? What are the subjective and wide environmental conditions that are put into play in order to favor them or not?

In the course of the next two years and in order to do a follow-up and study, we are going to resort to diverse methodological tools: interviews with key informants, surveys to the cohort studied, discussion workshops and in-depth interviews with a selected sample.

Key Words
trajectory cohort transition student

Introducción

Considerando la construcción de las trayectorias de los estudiantes de la Carrera de Psicomotricidad nos focalizaremos en las transiciones y en las proyecciones futuras. Las mismas nos permitirán cotejar cuestiones relevantes desde el inicio de la etapa universitaria relativas a la adecuación al ámbito académico, la trama familiar y laboral y aproximarnos a las desplegadas respecto del futuro rol profesional.
Las contribuciones de la Psicología de la Orientación y la Psicología y la Sociología del Adolescente y el Joven aportan a la comprensión de la perspectiva subjetiva de la trayectoria por lo que serán parte importante del marco teórico de nuestro estudio. A esto se suma la consideración de los diversos contextos de intercambio social por los que circulan nuestros estudiantes: el universitario, el laboral y el familiar como codeterminantes de la construcción de estos itinerarios.

Nos preguntamos: ¿Cómo construye sus trayectorias nuestra población de estudio? ¿Cuáles son las condiciones subjetivas y del contexto social amplio que se ponen en juego para favorecerlas o no? En su seguimiento y estudio a lo largo de dos años trabajaremos con diversas herramientas metodológicas. Entre ellas: entrevistas a informantes clave, la administración de una encuesta a la cohorte estudiada, la realización de grupos de discusión y entrevistas en profundidad a una muestra previamente seleccionada.

Hipótesis de la investigación

Al ser una investigación exploratoria descriptiva entendemos que las preguntas adquieren un valor relevante, de guía, ya que el trabajo a realizar tiene un carácter experimental, de indagación en un espacio poco conocido o por conocer.

Las que nos formulamos, entonces, como punto de partida son: a)

¿Cómo construye sus trayectorias nuestra población de estudio?, b) ¿Cuáles son las condiciones subjetivas y del contexto social que se ponen en juego para favorecerlas o no?

De estas preguntas se desprenden las siguientes hipótesis:

1. La creación de nuevas universidades del conurbano bonaerense propició oportunidades de incorporación a nuevas generaciones de estudiantes. Sin embargo esta oportunidad de acceso no garantiza una elección realista y no fallida.
2. El grado de información de la oferta académica, sus requisitos y la futura inserción ocupacional con que se cuenta para tomar decisiones incide en el desarrollo de las trayectorias
3. La solidez de los proyectos y las trayectorias dependerá de cuál es su motivación principal: "ser profesional" como una posibilidad de mejor posicionamiento a futuro o bien la realización de un deseo postergado por temas familiares, económicos, situaciones en las cuales la incidencia de condicionantes subjetivos es preponderante.
4. La posibilidad de concretar el proyecto educativo que convoca dependerá del mayor o menor grado de tensión para poder articular la organización de la vida académica, la vida familiar y/o laboral de los estudiantes.

Fundamentación y enfoque teórico

A fines del siglo XX se presentaron fenómenos de creciente complejidad, junto al requerimiento de estudios universitarios completos para adecuarse a las oportunidades laborales se dio un incremento de la población que pretendía incorporarse al mundo académico. Estos factores propiciaron la investigación de las condiciones de los estudiantes de dicho nivel, especialmente en la franja etaria juvenil. La percepción de que las transiciones y las trayectorias de estos jóvenes ya no tenían un recorrido lineal planteó nuevos interrogantes. En este sentido, las áreas disciplinares tales como la Psicología de la Orientación y la Psicología y la Sociología del Adolescente abrieron espacio a otros aportes en el estudio del decurso académico y la vida estudiantil.

Hasta ese momento la oferta universitaria se había caracterizado, en distintos países de América Latina, por estar concentrada en las principales ciudades. Esta cuestión tuvo una significativa modificación, especialmente, a mediados de los noventa. En nuestro país se crearon universidades nacionales en centros suburbanos (como por ejemplo en el conurbano bonaerense). Esto ha sido un avance potencial en cuanto a las posibilidades de ingreso a la educación superior, sin embargo la permanencia y el egreso de los aspirantes son cuestiones que no han alcanzado aún niveles significativos relacionados con los potencialmente esperables.

El fundamento de la creación de las universidades del conurbano fue brindar una propuesta académica no tradicional y vinculada al quehacer y las necesidades de la región de influencia.

En este contexto, en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), en el año 2002, a partir de un convenio con la Asociación Argentina de Psicomotricidad, se integró a la oferta académica la Licenciatura en Psicomotricidad, la cual tiene un espacio de intervención específico en el que se integran el campo de la salud y la educación. Asimismo forma parte de un área disciplinar cuya representación ocupacional, novedosa, no tradicional, aún está en construcción.

Sin embargo, persiste una impronta que resalta la valoración de las carreras tradicionales, unidas a un imaginario que les otorga prestigio social y facilidad de inserción laboral. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en una encuesta online realizada a 500 jóvenes entre 18 y 21 años por los organizadores de la Expouniversidad 2011 publicada en la sección Cultura del diario La Nación del 29 de setiembre de 2011. La información obtenida en este relevamiento mostró que las carreras elegidas fueron las que componen el universo de las denominadas "carreras tradicionales": 18% Medicina, 12% Derecho, 12% Arquitectura, 10% Contador Público, seguidas de un 9% para Psicología y Turismo y un 5% Administración de Empresas.

La Lic. Teresa Martín, integrante del staff de Expouniversidad estima desde su experiencia que: "Ante la urgencia de tener que optar los jóvenes se deciden por lo que conocen sin tener en cuenta toda la oferta (…) Una carrera tradicional es algo que está probado, de algún modo se puede llegar a tener una inserción estable en el mercado porque si bien la vocación es central a la hora de decidir qué estudiar es importante tener en cuenta cuáles son las carreras que ofrecen mejores oportunidades de trabajo".

En nuestro estudio consideraremos distintos aportes referidos a pensar cómo se constituye la elección. Esto nos facilitará la comprensión de ciertos comportamientos. Unos la entienden como parte de un proceso de madurez vocacional (Super) o bien como la expresión de la capacidad de decisión (Bohoslavsky) o la posibilidad de proyectarse como una manera de elegir cómo estar en el mundo (Guichard). Para Krauskopf (2001) la elección tiene tres etapas: fantaseada, tentativa y, finalmente, realista.

Si bien las teorías que sostienen la delimitación de este constructo tienen diversos fundamentos epistemológicos, hay coincidencia en que es un proceso, un trabajo psíquico pero con acompañamiento del entorno social y afectivo.

Nos parece oportuno definir el marco de referencia en cuanto a qué entendemos al hablar de: cohorte, trayectoria, estudiante universitario y transición.

Cohorte según el Glosario de Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio (2001), p.29: "se integra al momento de la inscripción de los aspirantes seleccionados, calificados ahora como alumnos de primer ingreso"

A su vez, trayectoria, según thefreedictionary.com/trayectoria, es definida como curso, desarrollo o evolución que sigue una persona o una cosa a lo largo del tiempo; evolución de una persona o grupo en el desarrollo de sus actividades. Delimitamos para nuestra investigación el análisis de las que se refieren a: estudio, trabajo y familia. Según Longo (2008) estudiarlas conduce a reflexionar sobre el tiempo y las temporalidades.

Bourdieu (1997), por su parte, define a la trayectoria "como una serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones"

Transitoriamente para definir estudiante universitario vamos a parafrasear algunas ideas de Mastache (2003) entendiendo entonces que alude a una representación resultado de un proceso de carácter inconsciente en el que confluyen las representaciones sociales de qué es ser estudiante universitario, la realidad material de aquella

en la experiencia del sujeto y la propia estructura psíquica. De la articulación de los componentes sociales e individuales resulta toda representación.
Otros autores postulan la relevancia de considerar su adquisición a la construcción de "el oficio de ser estudiante universitario" cuestión que, a nuestro juicio, no deja fuera la definición previa. Se entiende que para desempeñar un rol, además de la adjudicación y la asunción del mismo como aspectos visibles, tiene que darse en un plano íntimo una construcción representacional que permita que haga sentido y se despliegue. El sujeto proyecta sobre la realidad sus representaciones, el deseo que las sostiene y las ansiedades implicadas en ese acto al procurar una coincidencia entre la realidad dada con la realidad representada.

La transición "hace referencia al movimiento en el cual las personas van transitando entre los distintos roles sociales hasta llegar a la vida adulta. Estos tránsitos (son inevitables y están presentes en todo momento histórico) están relacionados con los ritos o signos que marcan el paso de una a otra etapa. El significado y las características generales de los ritos de pasaje van modificándose en los distintos contextos y momentos históricos" (Glosario del Curso Jóvenes, educación y trabajo. Nuevas tendencias y desafíos, FLACSO, 2009).

La estructura de transición: (…) tiene un carácter histórico (…) Si por algo existe interés en analizar las transiciones juveniles es porque las formas de transición hasta hace poco "típicas han ido cambiando o ya no son las únicas. (…) nuevas formas de transición, con otra estructura, con otro orden en la secuencia y otros tiempos para cada paso. (…) en cada época hay diferentes "libretos" para las transiciones, cada uno característico de un grupo social específico, y de los que cada grupo asigna a cada género" (Glosario del Curso Jóvenes, educación y trabajo. Nuevas tendencias y desafíos, FLACSO, 2009).

Habitualmente el estudio de las trayectorias educativas está fuertemente asociado a la deserción, el ritmo de los estudios, el rendimiento académico o elecciones de carrera inadecuadas. Sin embargo, más puntualmente, cuando se abarca el tema desde el campo de la Psicología de la Orientación se incluye lo que tiene que ver con la elección vocacional y también con el acompañamiento familiar y social y las experiencias de adaptación al mundo académico. Se consideran otro tipo de variables subjetivas y del entorno (construcción de la elección, universo y acceso a la información, pregnancia de imaginarios sociales vinculados al éxito o fracaso no sólo en el trayecto educativo superior sino en la posterior inserción ocupacional)

Esto nos permite preguntar sobre las transiciones y los proyectos y trayectorias que los sujetos van construyendo y qué aspectos se movilizan en esta operatoria. Aisenson y otros (2005, p.153) dice "(…) nuevos enfoques de las transiciones (…) que consideran las significaciones que los sujetos otorgan a los proyectos y trayectorias que van construyendo, los recursos personales y sociales que se movilizan en las situaciones de transición, las inserciones significativas que van logrando en diversos contextos – no solamente en el estudio y el trabajo – y los procesos subjetivos de construcción identitaria". En esta perspectiva podemos pensar que la posibilidad de identificar los propios recursos personales y el apoyo social son claves para desarrollar estrategias para las posibles trayectorias y los proyectos que las encarnan.

Catino y Juarros (2010) entienden que "ingreso y permanencia constituyen, entonces, problemáticas que deben ser asumidas como resultados de una construcción sociohistórica, definida por variables complejas. Complejidad que resulta de entender que en esa construcción histórica confluyen diversos procesos afectados por la situación del alumno ingresante, que supone determinadas condiciones sociales, cognitivas, culturales, económicas, traducidas en su desempeño como estudiante".

Metodología

La presente tendrá la característica de ser una investigación exploratoria descriptiva con una metodología que abarque aspectos cualitativos y cuantitativos que permitirá la triangulación de los datos. El análisis de las trayectorias facilitará comprender en forma dinámica los fenómenos que abordaremos y profundizarlos a partir de la inclusión de la variable tiempo, esto es, en el transcurso del devenir desde el pasado, el presente y su proyección hacia futuro. De este modo será factible indagar sobre las vivencias de los jóvenes atendiendo a las rupturas y continuidades en el entramado de sus proyectos vitales. (Ghiardo Soto, F. y Dávila León, O., 2008)
Se considerarán como herramientas metodológicas:
a) entrevistas con informantes clave: Dirección de la Carrera, Autoridades de la Asociación Argentina de Psicomotricidad, Servicio de Orientación Educacional, Vocacional y Ocupacional (SOEVO) – Reorientación Vocacional y Pases de Carrera -
b) encuesta que se administra a los aspirantes al ingreso que proporciona
información, entre otra, acerca de si es su primera carrera, segunda o más,
si realizó alguna consulta de orientación vocacional.
c) la información "censal" brindada por el Departamento de Alumnos: total de aspirantes al ingreso 2009, cantidad de aspirantes y cantidad efectiva de ingresantes a la Carrera de Psicomotriciadad, edad, sexo, localidad de residencia, cantidad de materias aprobadas, cantidad de aplazos y/o abandonos, reincorporaciones y otros datos de importancia
d) una encuesta que se administrará a la cohorte estudiada
e) entrevistas en profundidad a una muestra teórica
f) la realización de grupos de discusión

Administraremos, entonces, tres tipos de entrevista que, en función de sus objetivos, proporcionarán distintas informaciones:
1. Entrevistas a informantes clave
2. Entrevistas o grupos de discusión a estudiantes de la muestra
3. Entrevistas individuales en profundidad a estudiantes de la muestra.
En las que se realizarán a los informantes clave, además de historiar acerca de la Psicomotricidad como área disciplinar que aborda problemas del campo de la salud y la educación, se procurará conocer los intereses y expectativas de su inserción en el mundo académico. Interesa contar con información sobre las primeras cohortes, sus particularidades y desenvolvimiento universitario. También acerca de los cambios curriculares realizados a lo largo del tiempo y sus propósitos.

Los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad se organizarán bajo la idea de la heterogeneidad de sus participantes. Se seleccionará un número de casos representativo considerando edad, sexo, historia educativa de su familia próxima, si es primera carrera o segunda o más, localidad de residencia, rendimiento académico.
En los grupos de discusión se estimulará el intercambio entre los

participantes enfocando en a) el emergente grupal, b) la contribución de cada integrante del taller y c) similitudes y diferencias en los relatos sobre las trayectorias.

En las entrevistas en profundidad, de carácter individual, se pondrá el acento en la elección de la carrera y las expectativas a futuro, la visión y las vivencias de su trayectoria universitaria y qué aspectos consideran que han sido favorecedores u obstaculizadores de la misma, incluyendo, además, lo familiar y laboral como aspectos que integran su trayectoria vital.

El material recolectado en las instancias descriptas anteriormente será desgrabado y se fichará para proceder a su análisis considerando: a) la singularidad, b) las comparaciones entre materiales para alcanzar su categorización, homogeneidad y construir clasificaciones. Es importante consignar que la categorización a la que se arribe no es algo preconcebido, o sea, previo a la investigación misma, sino que es un proceso que surgirá de la información recogida tanto en el trabajo de campo como en la documentación pertinente.

Estas actividades tendrán como resultado global la producción de una síntesis que permita caracterizar y comparar la población analizada con la totalidad de la población de la cohorte estudiada. Sus logros serían: un perfil de cada entrevistado, el resultado del análisis de los grupos de discusión y la descripción cuantitativa de la población analizada

A modo de síntesis preliminar

Al momento nos encontramos analizando las 252 encuestas administradas a los aspirantes de ingreso "Encuesta a Futuros Ingresantes" y la información censal aportada por el Departamento de Alumnos en cuanto a la población estudiantil actual, lo cual permitirá delinear un perfil de estudiante.

De los datos que hemos relevado al momento en las encuestas encontramos que el 92% de la población es femenina, el 51% tiene experiencia universitaria previa (completa o incompleta) en carreras humanísticas y pedagógicas y tienen trabajos ubicados dentro de los que se consideran como permanentes (docencia, empleado administrativo). Con referencia al conocimiento de la UNTREF, el mismo procede de fuentes de información no formales, en general de vínculos cercanos, familiares, amigos.

En cuanto al nivel de instrucción alcanzado por ambos padres, se encuentra que el 59% cuenta con un nivel educativo igual o mayor a secundario completo. Pensamos que este es un dato significativo a considerar ya que hay investigaciones en las que se vincula esta cuestión con la disposición o no de los jóvenes para iniciar y/o continuar sus estudios universitarios.

En referencia a la elección de carrera, un porcentaje mínimo (19%) de aspirantes a ingresar había realizado algún tipo de orientación vocacional para definir la misma.

Están planificadas, para antes de finalizar el primer cuatrimestre, las entrevistas con la Directora de la Carrera y con los profesionales que tienen a su cargo las actividades de Reorientación Vocacional y Pases de Carrera las que entendemos como uno de los puntos de partida, junto a la información previamente mencionada, para construir la encuesta que se administrará a la totalidad de la población que abarca este estudio.

Notas

Mastache, G.M. (2003): La práctica pedagógica como actualización de las representaciones de la formación ¿experiencia o repetición? En Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Nº 221, Año XI, setiembre 2003, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

Bibliografía

Aisenson, D. y otros (2005): Psicología de la Orientación: aportes teóricos, metodológicos y resultados de investigación Ponencia presentada en XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer Encuentro de Investigadores del MERCOSUR: Avances, nuevos desarrollos e integración regional" – Facultad de Psicología – UBA, Buenos Aires, Argentina

Bohoslavsky, R. (1971): Orientación Vocacional. La estrategia Clínica. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bordieu,P & Passeron, J.C. (2003): Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Catino, M. y Juarros, F. (2010): Debates y dilemas sobre el ingreso a la Universidad pública en Argentina. Argumentos y reflexiones en perspectiva latinoamericana. UNCOMA Publicaciones, pp. 55-69

D'Angelo Hernández, O. (1998): Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. Biblioteca virtual Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Ghiardo Soto, F. y Dávila León, O., (2008): Trayectorias sociales juveniles. INJUV, CIDPA, Santiago de Chile.

Glosario de la Educación Superior ANUIS – setiembre de 1986. Disponible en www.anuis.mx

Guichard, J. (2006). Marcos teóricos par las nuevas tareas en orientación y guía sobre carreras. Orientación y Sociedad, 6, pp.17-34.

Krauskpof, D. (2001): Proyectos, incertidumbre y futuro en el período juvenil – Conferencia dictada en el 4° Congreso Argentino de Salud Integral del Adolescente, Rosario, Santa Fe, Argentina.

Longo, M. E. (2008): Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y de temporalidades. Estudios del Trabajo, 35, pp.73-95.

O ESPAÇO CONVERSACIONAL ENTRE FAMILIA E ESCOLA

Munhoz Puglisi, Maria Luiza

Centro Universitário Fieo

Resumen

Como acreditamos que a comunicação e a linguagem são instrumentos significativos nas ações educativas, propomos para minimizar os conflitos entre escola e família, uma metodologia de pesquisa que implica na criação de um espaço conversacional, visando conhecer e compreender os significados que serão apresentados por pais e professores de crianças que estudam no 1º e 2º ano do ensino fundamental de numa instituição particular de ensino, a partir do que relatam sobre a educação escolar do filho/aluno. Baseamo-nos no novo paradigma sistêmico, representado por Vasconcellos, na teoria da complexidade defendida por Morin e nas idéias de Maturana, ao afirmar ser o conhecimento construído por meio de relações emocionadas que se darão nos exercícios da conversa. Pretendemos fazer compreender que conversar na escola possibilita a aproximação desses dois sistemas interdependentes: família e escola com uma proposta que foi aceita como positiva pelos pais e professores. Quando a escola cumpre a missão de transmitir valores essenciais por meio das funções do professor , ela acaba por educar também aos pais. Dessa forma, a ação educativa da escola amplia seus tentáculos atingindo a família do aluno e seu meio social.

Palabras Clave
Família; escola; comunicação.

Abstract

THE CONVERSACIONAL SPACE BETWEEN FAMILY AND SCHOOL

As we believe that the communication and the speech are significant instruments in the educational actions, we propose , in order to minimize the conflicts between school and family, a methodology of research which involves the creation of a conversational space, aiming to know and to understand the meanings that will be presented by parents and teachers of students who study in the first and second grade of primary school in a private educational institute , from what they tell us about the school education of their son/student . We are in the new systemic paradigm, represented by Vasconcellos, complexity theory advocated by Morin and the ideas of Maturana, claiming to be the knowledge built through relationships thrilled that give in exercises of the conversation. We intend to make understood that having a conversation at school makes possible the approaching of this two interdependent systems : family and school, accepted as a positive proposal by parents and teachers. When a school does its duty of transmitting essential values as one of the functions of the educator, it ends up by educating the parents as well. This way, the school's educational action extends its tentacles reaching the student's family and its social environment.

Key Words
Family ; school; communication

Introdução

Acreditamos que a comunicação e a linguagem caracterizam-se como conjunto e totalidade no processo de desenvolvimento da aprendizagem humana; sendo assim, instrumentos significativos nas ações dos profissionais da educação.

Partimos do pressuposto de que conversar, dialogar, comunicar-se, por meio da linguagem e das práticas sociais se caracterizam como uma construção ativa que se dá na interação, na intersubjetividade, nas trocas, nos acordos que se faz socialmente. Dessa forma, defendemos a proposta de que tenhamos no espaço escolar possibilidades de conversas: de falar, de trocar , de ouvir, de questionar, de dialogar entre os participantes do processo escolar do aluno, entendidos neste trabalho como sendo os pais e os professores, é o que chamamos de espaço conversacional na escola.

Nesta escolha, apoiamo-nos teoricamente em Maturana (1998), por ser ele um autor que defende o conhecimento como uma construção da linguagem . Dessa forma, temos nesse autor a sustentação da nossa escolha sobre o conversar, ou seja, sobre criar espaços de conversa, no contexto escolar, como ação educativa.

Apropriamo-nos das idéias de Morin (2002) por acreditarmos que a educação escolar acontece nas relações dinâmicas e dialógicas, concebidas aqui como uma forma articulada de se comunicar, que não pretende chegar a um consenso, ou síntese definida, mas sim, propõe a ampliação das possibilidades de criar novas formas de entendimento sobre o tema na interação que se estabelece na conversação.

Convém ressaltar, no entanto que na literatura especializada tanto o conceito de interação quanto a discussão sobre interação , não são novas, mas ganham relevância nas décadas de 70 e 80 devido à transição da lógica da distribuição-transmissão para a lógica da comunicação-interatividade.

Diante disso, a comunicação dos conteúdos estudados na escola apresenta movimento ativo e não passivo. Um movimento que precisa fazer sentido e ter significado para todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, inclusive o próprio aluno. Maturana (1991) entende as interações provocadas pelas comunicações, como uma forma de fazer com que nossas emoções e compreensões se modifiquem . O autor justifica esse fenômeno porque ao nos movermos em interações com outras pessoas, veremos as histórias vividas, dentro e fora do linguajar, daremos testemunho da expressão do mundo edificado de cada um, referente aos valores, mitos e

crenças.

Vemos ainda que autores como Watzlavick, Beavin & Jackson (2004), apontam que a comunicação não se restringe somente à transmissão de "mensagens", mas é indicadora dos modelos de "interação" estabelecidos entre as pessoas, definindo a relação. Partindo da concepção de que em todas as situações entre duas ou mais pessoas, ocorrem interações comunicativas, aceitamos as premissas de Watzlawick (2004) de que é impossível não se comunicar, dando com isso, significado ao silêncio e validade às formas de expressão não verbais, porque assim como afirma Anderson (2009) acreditamos que conversar é mais do que simplesmente falar; de acordo com a autora, em seu sentido pleno, conversar pode ser considerada como a essência absoluta de nossa existência.

Observando as situações em que a subjetividade emerge nas manifestações de pais e de professores nas conversas que se estabelecem, encontramos no pensamento sistêmico e na complexidade o embasamento teórico que possibilita formas de ver e compreender as relações entre os sujeitos de maneira ampla, respeitando diferentes ângulos do fenômeno que os torna parte de um mesmo sistema.

Ressaltamos ainda os teóricos que estudam os significados construídos nas relações sociais como Grandesso (2000) e Goolishian (1988) , que se apoiaram nas abordagens do construtivismo e construcionismo social, para se aprofundarem no conhecimento dos significados nas relações terapêuticas e sociais.

Consideramos o cenário escolar muitas vezes representado, nos dias de hoje, por situações que no passado não ocorriam ou algumas delas eram vistas de forma diferentes, como por exemplo: os novos arranjos familiares, falta de limites, consumismo exagerado, falta de modelos de pai e de mãe, criticas dos pais à escola e ao trabalho dos professores e, criticas da escola e dos professores às famílias que não acompanham satisfatoriamente seus filhos no desenvolvimento escolar. Tudo isso tem exigido da escola e, também, da família, percepção, cuidado e conhecimento sobre as interferências que esses novos quadros poderão apresentar na vida escolar do filho/aluno. Por todos esses fatores é preciso desmistificar as ideias que dificultam a compreensão dos significados sobre a educação escolar destes filhos/alunos.

Acreditamos que, assim como na escola pública, na escola privada de ensino é imprescindível compreender a família, devido ao número significativo de crianças e jovens estudando na rede privada presente nas estatísticas brasileiras e em virtude dos pedidos de ajuda da participação da família no processo escolar de seus filhos, demandados pelos profissionais da área da educação do setor privado . Confirma essa informação Santos (2006), quando se refere aos estudos no Brasil, de padrões das famílias de classe média com filhos nas escolas da rede privada de ensino. Esses padrões de interação entre família e escola, segundo Carvalho (2006), têm acontecido pelo comparecimento das famílias às reuniões de pais e mestres, atenção à comunicação escola-casa e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e das notas.

Encontramos em Carvalho (2006) argumentos sobre a existência de pais interessados no processo escolar dos filhos, que parecem soar como "ventos que sopram a favor do envolvimento dos pais na escola".

A política de participação dos pais na escola gera concordância imediata e até mesmo entusiasmada; parece correta porque se baseia na obrigação natural dos pais, aliás, mães; parece boa porque sua meta é beneficiar as crianças; e parece desejável porque pretende aumentar tanto a participação democrática quanto o aproveitamento escolar. Além disso, tem eco na tradição cultural da classe média, especificamente na crença de que a família influencia a política escolar (a qualidade do ensino), sobretudo no contexto das escolas particulares, onde a relação entre pais-consumidores e diretores-proprietários-produtores é direta e a dependência mútua é clara. (CARVALHO, 2006, p. 42)

Apoiando-nos nestas concepções, propomos criar um espaço conversacional entre pais e professores, como um meio facilitador para emergir os significados atribuídos por eles sobre o ensino/aprendizagem de seus filhos/alunos. Desenvolvemos uma pesquisa de campo para obtermos informações que pudessem trazer respostas às questões que nos inquietavam.

A Pesquisa

Foram escolhidos para a pesquisa pais do 1º e 2º ano do ensino fundamental, porque na vivência profissional nos deparamos com a presença atuante de pais, que consideramos participantes ativos e, por terem filhos na faixa etária que compreende o início da vida escolar se preocupam, questionam e se angustiam, buscando conhecimentos principalmente sobre a alfabetização.

A partir das informações obtidas pelas expressões verbais e não verbais ocorridas no espaço conversacional, fizemos as análises de significados, tomamos como referência as falas dos pais e professores, a partir das questões disparadoras da conversa, sem deixar de atribuir outras fontes de informações, como gestos e expressões não verbais. Depois da classificação e ordenação em categorias se tornaram os dados da pesquisa, nos quais apoiados nos estudiosos sobre o assunto realizamos as análises de significados.

Os participantes da pesquisa em conversa entre os pares e depois ,juntos, entre os dois sistemas, pais e professores, fizeram emergir o modelo de interação e de comunicação estabelecida,

Para termos melhor compreensão dos significados expressos que foram estudados nas falas dos participantes da pesquisa, destacamos como parte integrante da metodologia a inserção do observador pesquisador na observação que realiza.

Ao usar essa metodologia queremos ressaltar a relação de interdependência existente nesta parceria, que pode ser entendida da seguinte forma: a família "entrega" seu filho à escola e a escola o "recebe" como aluno. Para que pais e professores pudessem dar início às conversas, foram lançadas duas questões disparadoras, nos respectivos grupos:

I) O que pensam sobre a função do educador, e o que é educar?

II) Quais as dificuldades e os méritos encontrados pelos pais ou professores no processo ensino/aprendizagem dos filhos?

Participantes:

Participaram da pesquisa nove pais, sendo três casais e seis mães, a maioria profissionais liberais, casados,com dois filhos ,apresentando idade entre 32 e 44 anos.

No grupo dos professores , participaram oito professoras, todas com pós graduação, a maioria casada, com dois filhos, e a idade delas ficou entre 24 e 41 anos.

O espaço conversacional foi realizado em uma escola particular , localizada na região de Cotia. Os pais convidados foram pré-selecionados pelo fato de que escolhemos trazer para o espaço conversacional os pais que já demonstravam anteriormente interesses relacionados à aprendizagem de seus filhos. Quanto aos professores participantes foram selecionados aqueles que trabalhavam com o 1º ou 2º ano do ensino fundamental.

Houve a preocupação em limitar o número de participantes, porque buscamos no espaço conversacional acontecer a circularidade, e o movimento dialógico da comunicação por meio das falas e dos discursos.

Discussão dos Resultados:

Os resultados obtidos afirmam que quando os pais ou familiares se dispõem a vir à escola para conversar ou fazer queixas aos professores a respeito de qualquer questão que direta ou indiretamente está relacionada ao processo escolar de seus filhos, ao término das conversas, todos os que participaram do espaço conversacional saem diferentes. Esse sair diferente pode ser entendido como melhores sintonizados com as exigências e expectativas da escola, que se volta para a educação formal das crianças e dos jovens na formação de um cidadão na contemporaneidade.

Assim como a cidadania em determinada cultura e a sociedade propicia se sentir fortalecido em suas raízes, a escola é um espaço que precisa ser valorizado, pois promove o sentimento de pertencer, preenchendo esta necessidade que nós seres humanos possuímos em relação às coisas, pessoas e situações e que nos dão significados culturais, possibilitando a emergência de sentidos próprios.

A ação da família em si não basta. Precisamos do espaço escolar para a ampliação de suas interações e desenvolvimento das potencialidades do Ser, experimentando atributos diferentes daqueles a que são estimulados na família. Neste sentido acreditamos que a conversa é um dos meios de possibilitar avanços e minimizar desconfortos trazidos pela família à escola e, ao mesmo tempo, pela escola à família.

Consideramos significativa a intensa manifestação, tanto dos pais como dos professores, de que necessitam e sentem falta de conversarem para se conhecerem. Assim como foi veemente o pedido de mais informações sobre a escolaridade de seus filhos pelos pais, bem como foi solicitado pelos professores que os pais fossem mais acessíveis às suas orientações. Não como significado de que os professores é quem podem educar os pais, mas sim de que os professores podem minimizar as dificuldades que os pais sentem no acompanhamento do processo escolar dos filhos/alunos, a partir da compreensão de como se dá esse processo.

Por outro lado pudemos notar os professores reconhecerem que precisam de ajuda para melhorar a comunicação entre pais e professores na função de educador escolar de seus filhos/alunos.

Então fica, na verdade, pais que não conseguem entender o que se passa na escola e segundo eles é porque os professores não deixam claro. Assim como professores necessitam de ajuda dos pais para poder melhor explicar o processo.

Por um lado os pais têm necessidade de compreender como se dá o processo escolar de seus filhos, para se sentirem parceiros da escola e nessa parceria conseguirem partilhar e complementar as ações educativas que se inicia na família e se desenvolve na escola. Por outro lado, notamos que os professores demonstraram certo receio nos enfrentamentos e discussões com os pais, por se sentirem exigidos em demasia e não se sentirem capazes de responder às expectativas familiares. Ao se encontrarem, têm como meta principal o desempenho educativo dos seus alunos que são o foco. Se chegarem a compreender que o importante será se unirem na compreensão do que será melhor e mais adequado, poderão atingir essa meta com mais eficácia..

Para isso há necessidade de que os pais sejam mais presentes na escola de seus filhos, e isso não tem sido fácil de conseguir.

Se a escola apresenta mais poder e sedução ao filho/aluno para trabalhar questões do educar e se a família reconhece isso, caberá à escola trabalhar mais para minimizar a ausência dos pais na escola.

Ficou confirmado que pais e professores quando conversaram na escola a partir de um convite, vindos sem nenhum acontecimento prévio que exigisse sua presença para resolver conflitos, mas que foram chamados somente como parceiros na ação educativa de seus filhos, o resultado foi favorável.

Apesar de todas as “concorrências” que a escola sofre com as diferentes atividades oferecidas às crianças e jovens, podemos considerar que o poder ainda aparente da escola, deve ser valorizado e otimizado, não como erroneamente muitas vezes se faz, usando autoridade e autoritarismo, mas será criando a possibilidade de conversas e compreensão entre as partes que se obtém.

Ressaltamos nessa análise o novo paradigma sistêmico, onde vemos a compreensão dos significados numa visão de totalidade integrada, uma teia dinâmica de eventos multifacetados e interdependentes. Desse modo, os professores sentem necessidade de um trabalho social junto aos pais e justificam essa necessidade para que possam desenvolver bem a função de educadores, porque os pais/professores são partes de uma rede de inter-relações que está em constante mudança.

Desta forma, a função educativa da escolar se amplia no cumprimento de sua missão, que consiste em transmitir valores essenciais não somente aos seus alunos, mas ela acaba por educar também aos pais e assim terá mais pertinência na sociedade em que se insere.

Acreditamos que, a partir da experiência desse estudo, podemos estimular às escolas a criar dentro de suas equipes de trabalho pedagógico a figura do orientador educacional, com enfoque ao trabalho de orientação ao professor, para que os espaços de conversas na escola possam ser instalados, serem mais efetivos e duradouros.

Bibliografia

Anderson, H.(2009).Conversação, linguagem e possibilidades : um enfoque pós-moderno da terapia; tradução Mônica Giglio Armando; São Paulo:Roca

Carvalho, M. E. P.(2006) O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa. Revista Lusófona de Educação

Fonseca, V. (2007). Cognição, neuropsicologia e aprendizagem. Petrópolis/ RJ: Editora Vozes.

Goolishian, H. & Harlene ,A. (1988), Vale a pena ler de novo. O Cliente é o especialista: uma abordagem para terapia a partir de uma posição de não saber – p. 66.

Grandesso, M.A(2000), Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica. São Paulo: Casa do Psicólogo,

Maturana, H. R. (1990),Ontologia do conversar, Família- Temas de Terapia Familiar e Ciências Sociais. Nova Série - Segundo Semestre-Ano 4, vol1,nº4 p. 25 a 40.

Maturana, H.R. (1998) Emoções e Linguagem na Educação e na política-tradução José Fernando Campos Fontes. Belo Horizonte: Editora UFMG

Morin, E. (2002) Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios , São Paulo: Cortez Editora, São Paulo, 2002 - Maria da Conceição de Almeida & Edgard de Assis Carvalho (Orgs)

Munhoz, M. L. P. (org)(2003) Questões familiares em temas de Psicopedagogia , Coleção Temas de Psicopedagogia. Livro 7. São Paulo, 2003.

Santos, J. L.S. (2006), Transformando "Nós" em "Laços" Um estudocompreensivo dos valores parentais nas práticas educativas em famílias de baixa renda. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade de São Paulo

Serbino, R.V (1994) (org).Formação de Professores Relação Escola-Sociedade:"Novas Respostas para um velho problema", Formação de Professores. São Paulo: UNESP

Vasconcellos, M. J. E. (2006), Pensamento Sistêmico: O Novo Paradigma da Ciência . 5ª ed. São Paulo: Editora Papirus.

Watzlawick, P. Beavin J. H., & Jackson, D.D. (2004), Pragmática da comunicação humana, 14ed, São Paulo: Editora Cultrix.

VIOLENCIA Y ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES EN TRES ESCUELAS MEDIAS PÚBLICAS. UN ANÁLISIS DE CASOS

Muné, Leticia

Consejo de Investigaciones de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El escrito surge del análisis de información de entrevistas a docentes de tres escuelas medias públicas de tres localidades al norte de Rosario como parte de la investigación "La violencia entre pares: influencia de las relaciones entre docentes y familias de alumnos de escuelas de educación media". Este estudio es cualitativo y la población, alumnos, familias y educadores. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a profesores, observaciones participantes de clases, plenarias, reuniones de padres, recreos y se coordinaron grupos focales con alumnos de segundo año. El objetivo del estudio es analizar cómo influyen las relaciones docentes-familias sobre la violencia entre alumnos; el del artículo, analizar la categoría violencia respecto de la visión de los agentes escolares de la convivencia entre estudiantes. Se comprueba la violencia es social y un escenario posible es la escuela, pero el modo de abordaje influye en su acrecentamiento o su merma y en sus características: entre pares, de docentes hacia alumnos y viceversa; en la escuela o en sus alrededores; simbólica o física. El modo de tratamiento del fenómeno depende de: la empatía agentes escolares- estudiantes, las reglas de convivencia escolar, las sanciones y su aplicabilidad, las explicaciones del problema, las relaciones con familiares de los jóvenes.

Palabras Clave
Violencia Estrategias institucionales Escuela

Abstract

"VIOLENCE AND INSTITUTIONAL STRATEGIES IN THREE AVERAGE PUBLIC SCHOOLS. AN ANALYSIS OF CASES"

The article is based on the analysis of information gotten in interviews to teachers, tutors, monitors and head teachers of three average public schools from three localities to the north of Rosario as part of the investigation "The violence between couples: influence of the relationships between teachers and high school students' families". This study is qualitative and the population, students, their families and educators. Teachers were consulted on semi-structured interviews. Participant observances of classes, teachers´ meetings, parents meetings were realized. Focal groups with second course students were coordinated. The aim of the investigation is describing and interpreting the way relationships teachers – high school students´ families influence on the violence between pairs. The article´s objective is analyzing the way the category violence is included on the school agents´ the vision about the social relations between students. The violence is social and a possible scene is the school, but the way it´s treated influences its increase or reducing and its characteristics: between couples, of teachers towards students and students towards teachers; in the school or nearby; symbolic or physical. The way of treatment of the phenomenon depends on: the empathy teachers-students, the school´s rules, the problem´s explanations, the relationships with students´ families.

Key Words
Violence Institutional Strategies School

Introducción

El escrito se basa en el análisis de información obtenida en entrevistas a profesores, tutores, preceptores y directivos de tres escuelas medias públicas de tres localidades al norte de Rosario como parte de la investigación "La violencia entre pares: influencia de las relaciones entre docentes y familias de alumnos de escuelas de educación media". Este estudio es cualitativo y la población, alumnos, familias y educadores. Estos últimos fueron consultados en entrevistas semi-estructuradas. Se realizaron observaciones participantes de clases, plenarias, reuniones de padres, recreos y se coordinaron grupos focales con alumnos de segundo año. El objetivo de la investigación es describir e interpretar cómo influyen las relaciones docentes-familias de alumnos de escuelas medias sobre la violencia entre pares; el del artículo, analizar cómo se juega la categoría violencia en la visión de los agentes escolares de la convivencia entre estudiantes.

De las poblaciones

Una de estas escuelas es técnica y se halla en una ciudad cercana a Rosario, en un barrio céntrico, aunque acuden alumnos de diferentes barrios de la ciudad, principalmente de los más alejados y de algunas ciudades vecinas. Las otras dos escuelas son medias. Una está en una ciudad aledaña a la nombrada cuya principal actividad económica es portuaria. Se trata de la única escuela secundaria pública de la ciudad. Muchos alumnos viven en asentamientos precarios, tienen familias numerosas, de constitución irregular. Las mujeres son madres desde muy jóvenes y es reiterado el relato de agresiones físicas entre mujeres adultas en los barrios. La otra escuela media se halla en un pueblo alejado de la zona, de 3000 habitantes. Es la única escuela secundaria del pueblo. Los alumnos pertenecen mayormente a familias de clase media que han perdido el empleo formal.

Sociabilización, violencia y estrategias institucionales

Si se toma a la violencia como el quiebre de la posibilidad de ver al y relacionarse con el otro como otro (JANIN) es necesario investigar

cómo sociabilizan los chicos en la escuela. En la escuela media de la ciudad portuaria, los entrevistados comentan se forman sub-grupos de pocos integrantes, que no se relacionan entre sí: "Hay grupitos de dos, más grandes de tres, se separan muchísimo en el aula" (PF3).

En la escuela media del pueblo los entrevistados coinciden en que si bien se arman grupos al interior de cada curso, en el recreo se relacionan los chicos de todos los cursos: "Ellos son como una familia, se conocen entre todos, son todos amistosos, buena relación no solamente con sus pares del mismo curso sino con los otros cursos, todos son con todos o casi todos" (D5).

Se reitera en las dos escuelas medias la idea de que tratarse mal es un modo habitual de relación y que es maltrato o no según la mirada del adulto o del adolescente: "Uno los ve mal, se tratan o se llaman mal despectivamente […] Uno por ahí ya está como acostumbrado a este trato y entonces como que no podés todo el tiempo llamar la atención […] ya lo tienen como patrón normal…" (T3).

En la escuela del pueblo agregan los empujones, las contestaciones verbales constituyen un juego para los alumnos: "Lo toman como un juego, como que es algo ya cotidiano, como que está presente, porque ellos se están gritando, se empujan, se agarran del cuello [...]" (PC 4).

¿Lleva esta delgada línea que separa lo que constituye un trato cotidiano de un maltrato a tomar una actitud indiferente frente a actitudes que pueden desembocar en los actos de violencia? En la escuela técnica no se explicita esta idea, pero sí puede estar dando cuenta de la diferente consideración del fenómeno por parte de los adultos y de los adolescentes el modo de restablecer relaciones los jóvenes luego de una pelea, lo cual puede estar confirmando que los jóvenes: "El otro día también yo había citado a dos nenas porque `Te voy a agarrar a la salida´ y una lloraba y lloraba y por ahí les digo `Bueno, esperen que voy a llamar a la tercera en cuestión´, la voy a llamar y me dice la que lloraba `¿Puedo ir a tomar agua?´, `¿Me puede acompañar?´, la pucha digo yo si iban a esperar a la salida y se iban a pelear ahora se quieren acompañar al baño, terminan siempre así. Hoy son que se agarraron a piñas y mañana las ves…. Las reacciones que tienen son tan raras, nos descolocan tanto…" (D2).

Varios entrevistados sostienen los actos de violencia se generan en insultos habituales: "Si escuchás una conversación entre los borrachos que empiezan bromeando y termina en cualquier cosa es así" (PF4), lo cual confirma la violencia como un modo de tratarse habitual de los chicos. Sin embargo, desde tutoría afirman su gran capacidad autocrítica y su clara distinción entre lo que se debe y lo que no se debe hacer: "Yo el año pasado hice […] un juego medio inventado del semáforo. Les decía `¿Hoy, en qué luz están?´. Y muchos ya se ponían en el rojo solos. Y después `Miren que yo después voy a averiguar cómo son las cosas con los profesores´. Entonces levantaban la mano y decían `No, profe, yo más que en el verde estoy en el amarillo´ […] Ellos son autocríticos también. Y me parece que es un buen terreno para trabajar" (T3). Considerando el agente de la violencia, ésta se puede imponer desde un lugar jerárquico instituido a nivel social o puede ser un acto entre pares (CATALA).

En la escuela técnica, los actos de violencia física son entre pares. Si bien los involucrados son generalmente dos, intervienen otros compañeros alentando la pelea, filmando u observando: "Generalmente por actos de indisciplina y violencia de los alumnos, rara vez hacia el docente [...] entre ellos más que con el preceptor o el docente" (D1), "Antes de defenderlo se meten otros y hacen más hinchadas".

En la escuela de la ciudad portuaria, se observa además una afrenta directa de los alumnos a los docentes como amenazas e insultos: "Los pibes te puteaban" (PF3), "Y hay otros que […] por miedo a represalias de los chicos o de las familias no hacen nada […] que les pinchen la goma del auto o que se lo rayen…" (PC3), demostrando así que no se renuncia consciente y voluntariamente a la reacción de oposición contra el ejercicio del acto de autoridad (KOJÈVE). Esta reacción ante el intento de ejercicio de autoridad también se presenta en la escuela más pequeña, pero como actos contra el edificio escuela: "Es muy común […] que tiren cascotes al techo […] O bolillitas […] se agreden escribiendo las paredes" (PC4). A su vez también los profesores observan el uso de la violencia opuesto al ejercicio de la autoridad en una profesora: "S se enoja, empieza a gritarles, ellos no quieren que les grite [...] M pasó a hacer un ejercicio y no le salió y le empezó a gritar y los chicos la defendieron a la compañera. `Ustedes cállense´ les decía" (T5).

Ante estos actos, los alumnos nuevamente efectúan la reacción de oposición a la cual renunciarían en el caso de un ejercicio efectivo del acto de autoridad: "Ahí tuvimos otro problemita, que sacaban fotos en el horario de clase cuando la profesora estaba escribiendo en el pizarrón, lo publicaban en internet y publicaban comentarios groseros, burlándose de la profesora" (PC4). En las tres escuelas los actos de violencia física entre pares se generan a partir de cuestiones ajenas a la institución, pero que se transfieren a la misma: "Del barrio, de `Me mira feo´, el otro día la pelea que hubo del turno mañana era porque `Yo bailo tal tema y el otro baila cumbia´, esas cosas que con la escuela nada que ver" (D2), "[…] mucho se genera por el chisme y ahora el chisme está potenciado por el facebook" (D1), "Las chicas se mandan mensajitos porque una tiene un novio que a la otra le gusta […]" (T4), "[…] algo que haya pasado en el boliche lo trasladan al lunes, hacen eco de eso" (PF4).

En la escuela de la ciudad portuaria las peleas se inician en mensajes que se mandan por distintos medios: libros, pizarrón, compañeros, celular o redes sociales de internet: "El curso de la mañana le manda a decir al de la tarde en el pizarrón o en los bancos `Puta de mierda, a vos te voy a cortar los pelos´, `A vos te voy a tajear la cara´, en los libros también" (PF3). Dentro de lo considerado violencia se distinguen tres grupos de fenómenos: los de hostigamiento, que incluyen las incivilidades, las burlas, las "cargadas", la discriminación y la estigmatización por categorías étnicas o sociales; las agresiones de intensidad moderada, que involucran el uso de la fuerza o la amenaza de hacerlo y el abuso sostenido denominado bullying; la exhibición y el uso de armas o la provocación de lesiones serias (NOEL y ÁLVAREZ).

En cada una de las escuelas prevalecen diferentes fenómenos. En la técnica, los casos más usuales se corresponden con los del primer tipo: "Cada vez se me está complicando más el tema de la tolerancia, esto de que para ellos es muy natural lo que ellos llaman chiste que en realidad no es un chiste, es o una broma de mal gusto o hasta una amenaza. Cuando uno le pregunta `¿Qué le dijiste?´ te contestan que `le dije que lo esperaba a la salida para reventarlo, pero es un chiste´" (T2). En la escuela de la ciudad portuaria, muchos fenómenos son del segundo tipo: "El tema es que los chicos ni me lo dicen lo verbal. Antes

me ocupaba de la parte verbal, ahora de lo físico" (PC3). En la escuela del pueblo dicen no tener casos graves de violencia aunque aluden a fenómenos que dan cuenta de una violencia simbólica tales como burlas, discriminación, ensañamiento con un alumno que ven tanto en la escuela como fuera de clases: "Tienen grandes problemas para escucharse, para relacionarse entre ellos […] Por ahí en la relación el tema es la contestación verbal y hay que poner límites porque por ahí como se conocen todos con todos se pasan con los términos, por la confianza" (D5). Respecto del lugar donde suceden los hechos de violencia, puede ser dentro de la escuela como en sus alrededores, lo cual parece vincularse al involucramiento de los adultos. Así en la escuela técnica donde se ha decidido separar y aplicar sanciones disciplinarias frente a conflictos y peleas entre compañeros tanto dentro como fuera de la institución, casi nunca ocurren al interior de la misma: "El año pasado salía de la escuela y vi que todos corrían para la plaza […] Me fui a ver qué pasaba. Había una ronda y dos chicas golpeándose en el medio" (PF2).

En la escuela de la ciudad portuaria las peleas físicas ocurren tanto fuera como dentro del establecimiento: "[…] se pelean acá […] En el patio […] Ya no hay reparo de dónde se pelean […] Afuera lo mismo" (PF4). En esta institución, hay una inacción o escasez de intervención a nivel de los adultos por miedo a la efectuación de las amenazas ya comentadas de los alumnos a los profesores. Se pueden tomar dos teorías explicativas de la expansión de la violencia en las escuelas. Una sostiene se asocia a una mutación institucional originada en la desestructuración de las tradicionales formas de autoridad que afectan tanto a los vínculos familiares como a los escolares y en reformas institucionales dentro del sistema educativo argentino (Míguez, Corea y Lewcowicz). Coinciden con esta teoría las explicaciones que intentan dar los adultos encargados de la escuela del pueblo pequeño: "[…] terminé en el 93… Ahí noté la diferencia, de cuando terminé la secundaria a cuando empecé a ejercer que fue en siete, diez años [...] Para mí tiene que ver con que cambió la sociedad y cambió el trato. […] es muy común ver chicos que no respetan, que no les importa, te hablan como si fueras un compañero más. Uno les pide algo y ellos te dicen `Olvidate´, me lo dicen a mí, se lo dicen a los profesores" (PC 4).

La otra teoría enfatiza la asistencia al medio escolar de actores que no cumplen con las condiciones materiales y culturales que éste supone (Duschatzky y Corea, Kessler). Esto es claro en la escuela de la ciudad portuaria donde acuden sujetos que no son los que esperan: "[…] cuando llegás por primera vez y te enfrentás con esas historias, uno viene con otro concepto de lo que es la escuela, lo que es la docencia y lo que es el alumnado. Entonces yo estimé que los chicos ya sabían lo que es el respeto" (PF3), "Lo que pasa es que hay algunos que tampoco tienen lo básico, desde un saludo, pedir permiso, dar las gracias" (T3).

Es llamativo que en la escuela técnica, donde más se toman medidas frente a los fenómenos de la violencia debido a que constituye una gran preocupación para los adultos, no construyen una teoría que los explique. Los adultos cumplimos una función de contención que frena la pura descarga y ubica a Tánatos al servicio de Eros. Por lo cual es imprescindible un otro conectado empáticamente para que el niño se subjetive (JANIN). Se deduce la violencia se produce cuando esta conexión está imposibilitada por diversas razones. En la escuela técnica los adultos hablan con ternura y afectos positivos de sus alumnos y se observa ese trato en el día a día: "Y yo lo veo que la secundaria es el mejor momento que uno tiene con los compañeros, el objetivo de la secundaria es enseñar pero acá se hacen amigos […] Algunos se enamoran, esos amores apasionados, que son el fin del mundo [...] Y algunos con comportamientos de muy chiquitos y otros de muy adultos [...] Las mujeres lo hacen mucho más rápido que los varones..." (PC2).

Se puede inducir por esa empatía los adolescentes los buscan como mediadores de sus conflictos. Aún así la violencia ocurre cada vez con mayor frecuencia. En la escuela de la ciudad portuaria, se deduce del maltrato de los alumnos a los docentes que esta conexión se hace difícil, apareciendo sólo por momentos, no como producto de la cultura institucional sino de la personalidad de algunos docentes o de su preocupación por acercarse a los chicos. A esto se agrega la actitud de desvalorización a las familias de los jóvenes, fomentando o acrecentando muchas veces la violencia cuyo origen es ajeno a la escuela en sí: "[…] hay reuniones de entrega de libretas. Se los invita (a los padres) a participar, pero no vienen […] Los chicos manejan a los padres. Hacen firmar la nota al otro día" (D3).

Toda acción pedagógica (AP), en tanto violencia simbólica que logra imponer una arbitrariedad cultural como legítima, cumple una función de reproducción social al reproducir la arbitrariedad cultural. La condición social necesaria a dicha función es la delegación del derecho de violencia simbólica a la autoridad pedagógica, para la cual se precisa la proximidad cultural entre la AP y las clases que la sufren (BOURDIEU). En la escuela más pequeña, los docentes intentan tener un acercamiento a la comunidad de la que participan sus alumnos, pero no logran la proximidad cultural necesaria al ejercicio de la autoridad pedagógica: "Somos los profes que venimos de afuera". Las tutoras que viven en el pueblo tienen un lazo de mayor confianza con los chicos. Pueden influir sobre esta relación otros factores como las tareas que conlleva este cargo: "Estar en la escuela me brinda otros espacios para compartir con ellos. Ir a tomar asistencia si R no puede, estar un rato con ellos si falta un docente. Son cosas que vos compartís distintas. Y a lo mejor uno está más relajado porque creo que lo que tensiona es el tema de la evaluación, desarrollar el contenido, los distintos tiempos" (T5), las características de su personalidad, entre otros. Estos elementos pueden facilitar una "conexión empática" necesaria para la contención de la que se habló antes. En las tres escuelas la mayoría de los problemas de disciplina ocurren en los primeros años y disminuyen a medida que pasan los años de escolaridad: "En un primer año sociabilizan en el lenguaje corporal, en empujarse, en correrse, no miden el chiste ni las palabras, cosas que van modificando, van creciendo…" (PC1), habiendo en los cursos mayores una mayor crítica de la institución y de los profesores en general: "[...] Por ahí los chicos más grandes son los que se atreven a cuestionarte o a contestarte de mala manera. Las amonestaciones de primer año tienen que ver con otro tipo de travesura […]" (PC4).

Como responsable de estos cambios sólo la escuela técnica reconoce la función de la escuela: "[…] Año a año se van puliendo, se van educando. No son los mismos […] Pienso que es el machaque de los docentes día a día, estarles encima, ponerles los límites que muchas veces no tienen en la casa…" (PF2). En las dos escuelas medias, en cambio, aducen diferentes argumentaciones: lo ocultan, buscan un mediador, no les importa, son menos, ya se han adaptado más a la secundaria: "Reniego más con los primeros porque no tienen hábitos, al hablar con vos les da lo mismo gritar. Cambian en segundo, se han adaptado a la escuela, se hizo una limpieza, queda el grupito que trabajó, que tiene mejor conducta. El resto deja o repite" (T4). En la

escuela de la ciudad portuaria, los primeros años están a la tarde y los cursos más grandes, a la mañana. Esta forma de distribución hace que se estigmatice al turno tarde como los violentos, los inadaptados, etc. Se intentó mezclarlos, pero la vice-dirección no tuvo apoyo de parte del sector docente. Sí se abrirá un primer año en el turno mañana. En cuanto a las reglas de convivencia, en la escuela técnica se implementan de un modo lo más estricto posible, sancionando tanto a docentes como a alumnos frente al incumplimiento de las normas: "Yo he tenido particularmente problemas con una docente […] porque le hice un apercibimiento porque en un acto usó el celular […] Y bueno le llamé la atención por escrito y me mandó abogado y todo…" (D2). En las dos escuelas medias, las sanciones no se aplican siempre del mismo modo ni con la misma frecuencia y van dirigidas sólo a los alumnos: "No todos los profesores se toman con seriedad la función que tienen que llevar adelante […] está prohibido usar el celular y lo usan, está prohibido salir del salón y salen a cada rato […] permiten cosas que en la escuela están prohibidas. O los chicos no tienen que llegar tarde porque se les pone media falta y dos o tres profesores llegan desde que empezaron las clases hasta esta última semana quince, veinte o media hora tarde" (P4), "S se enoja, empieza a gritarles, ellos no quieren que les grite […] (Sobre qué intervención se toma) Nada, va pasando y queda" (T5).

Las estrategias para frenar estos actos de violencia en las tres escuelas se basan fundamentalmente en la charla, la mediación y la sanción verbal y las amonestaciones. Sin embargo, no en todas da los resultados esperados. En el caso de la violencia simbólica en la escuela técnica, tiene efectos positivos en el punto de producir nuevos modos de sociabilización: "Este año tuvimos la experiencia de que los chicos cuando vos les hablás a calzón quitado tienen una capacidad de comprensión que te dejan con la boca abierta. Nosotros este año tuvimos una nena integrada con la escuela especial […] tuvimos que sentarnos todos juntos, la maestra especial, nosotros, los profesores, el equipo y decir `Esta nena va a dos escuelas, a ésta y al S M´ […] Y bueno, el grupo fue un antes y un después. Pero hubo que hablarlo así" (T2). En cambio, en las dos escuelas medias este recurso se agota: "Primero lo charlamos nosotros y si no, se manda a dirección, se llama a los padres […] y se les notifica. Siempre se charla y después se toman sanciones si corresponden sanciones. Pero a ellos no les hace nada la palabra ni la sanción, la sanción no les duele" (T3).

Una posible razón de este agotamiento del recurso de la palabra puede deberse a la consideración ya mencionada de los chicos de los empujones, las contestaciones verbales como un juego. Si los docentes creen que estos conflictos son un juego para los chicos, ¿para qué mediar entre ellos? Las medidas que se toman para evitar una pelea inminente son: hacer salir por separado a los alumnos en conflicto, la suspensión, el llamado reiterado a los familiares para que los vengan a buscar y anoticiarlos de la situación, separar a los chicos en caso que se visualice una pelea. En la escuela técnica para disolver el conflicto lo más que se pueda se llega a tomar medidas como hacer visitas domiciliarias o intervenir fuera de la escuela, en lugares públicos y muchas veces en horarios no escolares: "Mirá, en este caso de esta nena que te estoy contando, siempre que había peleas ella era la organizadora, nos cansamos y nos fuimos la preceptora, la trabajadora social y yo a la casa a hablar con la madre. Le dijimos que `[…] Yo hace tres meses que le estoy diciendo que ella es la generadora de un montón de problemas, desde marzo que viene peleando, yo quiero que usted me firme que está siendo notificada que va a terminar mal. Para mí va a ser un recuerdo, pero para usted se queda sin una´" (T2). Se observa en charlas casuales que a veces el grado de compromiso en estas peleas varía según la transferencia afectiva que se tenga con los involucrados en el conflicto. En la escuela de la ciudad portuaria, cuando la pelea ocurre fuera de la escuela, se llama a la policía, aunque con serias dudas por la violencia familiar: "El tema es que los chicos les mienten a los padres […] porque les tienen miedo. Aceptan generalmente lo que uno les dice, pero después les pegan. No quedamos conformes con las citaciones porque sabés que después de eso van a ser pegados" (D4).

Cuando estos casos se manifiestan en la escuela, se acude a la Secretaría de Minoridad de la zona. En la escuela técnica, si bien estas estrategias son efectivas, producen efectos individuales sobre las personas que participan en el conflicto, pero no son efectos institucionales en tanto se vuelven a producir nuevos sucesos de violencia con nuevos actores en juego: "¿Cómo terminó esto? En esa pelea que fue del otro curso hace quince días, ella, cuando toda la escuela se estaba yendo a la esquina, ella dijo `Yo me voy adentro´, o sea hubo un aprendizaje porque cuando había piñas la primera que veía era ella […] yo le digo `Bien, viste que se puede´ y se fue como diciendo que en ésta no se iba a meter" (T2). Además se hace mucho hincapié en cuestiones que hacen al cuidado y al buen trato cotidiano: el saludo, el respeto a los rituales además de que se implementan medidas que fomentan el bienestar institucional: jornadas recreativas, actos escolares novedosos, participativos y divertidos, escuchar música en los recreos, etc. Esto crea un sentimiento de pertenencia que hace que los docentes trabajen a gusto en la escuela, eligiéndola algunos en el último concurso de titularización porque escucharon que "se trabaja bien": "A mí me encanta. La amo a esta escuela [...] Desde hace más de treinta años vengo todos los días. Y voy a seguir hasta que me jubile" (PF2).

Conclusión

Si bien la violencia es social y uno de sus posibles escenarios es la escuela, el modo en que ésta la aborda influye en su acrecentamiento o su merma y en las características que adquiere en cuanto al agente de la violencia (entre pares, de docentes hacia alumnos y viceversa), al lugar donde sucede (en la escuela o en sus alrededores), al plano en el que se expresa (simbólico, físico). El modo de tratamiento de este fenómeno depende de varios factores: la empatía que logran los agentes escolares con los estudiantes, las reglas de convivencia escolar y las respectivas sanciones y su modo de aplicación, las explicaciones que construyen alrededor del problema, las relaciones sostenidas con las familias de los jóvenes.

Bibliografia

Bourdieu, P; Passeron J. "La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Editorial Laia. México. 1995.

Janin, B. "La violencia y los niños". En "Infancias en riesgo". Colección "Ensayos y experiencias". Nº 32. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. México. 2000.

Kojève, A. "La noción de autoridad". Buenos Aires. Nueva Visión. 2005.

Míguez, Daniel. "Violencias y conflictos en las escuelas". Paidós. Buenos Aires. 2008.

Weber, M. "Economía y sociedad". F.C.E. Buenos Aires. 1983.

LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR. EL ROL DEL FACILITADOR EN LAS RUEDAS DE CONVIVENCIA

Muné, Leticia - Penecino, Elida - Silva, Sonia Maria De Los Milagros

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El escrito se basa en el análisis y la reflexión acerca del papel del tutor, ahora llamado "facilitador" y su función en las relaciones intergeneracionales con estudiantes de escuelas de educación media, en las ruedas de convivencia implementadas a partir de la resolución N° 01290 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Para ello se hace una lectura crítica, reflexiva del documento en el marco de la investigación denominada "La incidencia de las relaciones intergeneracionales entre adultos-docentes y alumnos/as, niños/as, adolescentes en la producción de bullying, violencia entre pares, en el medio escolar", radicada en la Facultad de Psicología de la U.N.R. El objetivo general del estudio es examinar la influencia de las relaciones intergeneracionales entre adultos-docentes y adolescentes-alumnos en la convivencia en el medio escolar. El objetivo específico del artículo es analizar el modo en que pueden jugarse dichas relaciones en el dispositivo de las ruedas de convivencia. Si bien estas ruedas de convivencia conllevan una concepción del alumno como un sujeto de derecho, con una participación activa en la toma de decisiones de la institución, por momentos la responsabilidad que se le delega se vuelve excesiva y no se vislumbra claramente el rol del docente-adulto.

Palabras Clave
Relaciones Intergeneracionales Convivencia Escolar

Abstract

THE INTERGENERATIONAL RELATIONSHIPS AND THE SCHOOL CONVIVIALITY. THE TUTOR´S ROLE IN THE WHEELS OF CONVIVIALITY

This article is based on the analysis and the reflection about the tutor´s role, named as "facilitator" now, and his function in the intergenerational relationships with high school´ students, in the wheels of conviviality implemented from the resolution N ° 01290 of the Santa Fe´s Department of Education. For it we read critically, reflexively the document as part of the investigation called "The incidence of the intergenerational relationships between adult - teachers and pupils, children, teenagers in the production of bullying, violence between couples, at school", in the Psychology College of the U.N.R. The research´s general aim is examining the influence of the intergenerational relationships between adults-teachers and teenagers-students in the conviviality at school. The specific article´s aim is analyzing the way the above mentioned relationships can be played in the wheels of conviviality. Though these wheels of conviviality carry a conception of students as subjects of right, with an active participation at taking decisions on the institution, sometimes the responsibility that delegates them becomes excessive and the teacher – adult´ s role is not seen clearly.

Key Words
Intergenerational Relationships School Conviviality

Introducción

A partir de las investigaciones acreditadas en el año 2001 sobre la violencia entre pares en el medio educativo, se reconoce la existencia de la problemática en el contexto escolar, pero resulta muy difícil involucrarse o ver el modo en que cada uno está vinculado a ella. De esta forma, el equipo de investigación e intervención que escribe este artículo apunta a que la violencia emerja como un problema en el que todos formamos parte. El punto de partida es la hipótesis de que las relaciones intergeneracionales entre adultos-docentes y alumnos/as adolescentes influyen sobre la convivencia entre pares en el contexto escolar. ¿Cómo son estas relaciones intergeneracionales? ¿De qué modo influyen en la convivencia entre los alumnos/as, adolescentes? ¿Generan violencia entre los alumnos? ¿De qué modo incide la convivencia entre pares en el proceso de enseñanza - aprendizaje? Esta tarea investigativa apunta a suscitar movimientos e interrogantes en las relaciones establecidas por los actores institucionales y sus roles, en la promoción y prevención de aprendizajes que faciliten la construcción de una convivencia social solidaria.

Sobre algunos programas nacionales y provinciales:

La presente investigación basa su revisión bibliográfica tanto en material de reflexión teórica como en proyectos de investigación y de intervención.

Dentro de estos últimos, a nivel del Estado hay programas tanto a nivel nacional como provincia.

En el primer nivel, desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación se trabaja con el "Plan de Desarrollo Local y Economía Social Manos a la Obra", "Componente de Fortalecimiento Local para la Sensibilización, Concientización y Prevención de la Violencia Social en la Vida Cotidiana". Éste sostiene que los índices de violencia y criminalidad están íntimamente ligados al abuso de poder y que las manifestaciones de violencia deben ser analizadas y tratadas como estadios abarcativos del conjunto de la sociedad, ya que las personas violentadas no se encuentran aisladas de su entorno particular. Afirma también que resulta prioritario enfocar cada acto violento desde su interacción con los microsistemas (relaciones más próximas), macrosistema (relaciones con la comunidad) y ecosistema

(relaciones con la sociedad).

A su vez, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación genera la implementación del proyecto "Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas", los Programas Nacionales de Mediación Escolar, de Convivencia Escolar y de Educación Solidaria con el propósito de "promover la educación en valores democráticos, mejorar la convivencia escolar y brindar estrategias para prevenir y abordar situaciones de violencia en las escuelas". Por otro lado, convoca desde el Foncyt a los investigadores a desarrollar proyectos que aborden la temática de la violencia escolar.

En la provincia de Santa Fe la Defensoría del Pueblo, según resolución Nº 258/01, llevó adelante en el 2001 una consulta a cerca de 50.000 alumnos de las nueve regionales del sistema educativo provincial. Se concluyó que "la mitad de los jóvenes consultados sienten que siempre los adultos respetan su forma de ser tanto en el ámbito familiar como en el barrial pero no así en la escuela y también consideran que sólo a veces los adultos respetan las reglas y leyes que exigen a ellos".

Sobre las ruedas de convivencia

En la actualidad, el Ministerio de de Educación de la Provincia de Santa Fe ha sancionado un programa referido a las "ruedas de convivencia", las cuales, según la reglamentación de la resolución sobre el tema, deben realizarse en primero y segundo año de las escuelas de educación media, cada quince días, con una duración de ochenta minutos, en horario de clases, junto con el docente a cargo. El Ministerio las define como "espacios de encuentro, intercambio y producción de propuestas orientadas a la construcción de la convivencia escolar". El objetivo central de las mismas es "capacitar a los niños y jóvenes para que contribuyan a crear una sociedad mejor, más humana, más equitativa en el hacer cotidiano, en la vivencia de la democracia y el ejercicio de la responsabilidad personal y social".

Transcribimos a continuación algunos fragmentos de la resolución que nos son útiles para reflexionar sobre las relaciones intergeneracionales propuestas hoy desde el Ministerio mencionado:

"El docente facilitador de la RUEDA DE CONVIVENCIA tiene la responsabilidad de contribuir a la construcción de los objetivos comunes del grupo, enmarcados en el proyecto institucional y en la normativa provincial sobre convivencia escolar; mostrar el modo de funcionamiento de los intercambios e intervenir para que esta práctica educativa se comprenda como fundamento de la formación ciudadana, democrática, que sostiene el estado de derecho, garantiza la participación, la responsabilidad social y la solidaridad. [...] Para ello cada curso deberá realizar un diagnóstico de necesidades, problemas y modos de participación en la vida institucional, al cual se le sumarán alternativas de solución posibles que se constituirán en aportes para el ejercicio democrático de la participación y, claramente, el lugar del alumno se verá modificado pues dejará de ser quien incumpla las normas y pasará a ser quien contribuya a crear las condiciones necesarias para habitar la ley". Se vislumbra aquí una concepción del estudiante como un sujeto de derecho, con una participación activa, democrática en la vida institucional que, de llevarse efectivamente a cabo, trae una modificación a nivel de los modos de sociabilizar de los jóvenes hoy.

"El primer encuentro tendrá como objetivos: la definición de roles en el grupo (moderador, secretario, delegado, responsable en relación con alguna temática u otros que el grupo establezca) que serán asumidos de manera rotativa por los alumnos; la revisión de los códigos o acuerdos de convivencia vigentes en la institución; la escritura de un orden del día para la reunión siguiente. Será conveniente abordar el significado de convivencia y su diferencia con la idea de disciplina, el concepto de sanción y su diferencia con el de castigo [...] En las sucesivas reuniones, el coordinador-alumno guiará el debate y el secretario irá tomando nota de las intervenciones. Los acuerdos logrados deberán ser respetados por todos los integrantes del grupo. Del mismo modo, las actividades que se planifiquen tendrán un seguimiento colectivo y una asignación de responsabilidades que se trabajarán en la rueda de convivencia. El profesor tutor hará las veces de facilitador y, cuando lo crea conveniente, centrará la discusión o bien planteará situaciones para iniciar el debate. En la medida de lo posible, y una vez clarificado el problema, su resolución correrá por cuenta de los alumnos, teniendo en cuenta que el aprendizaje de la convivencia es uno de los saberes socialmente indispensables para el desarrollo personal de los sujetos, para su inclusión social y laboral".

De acuerdo a diversas experiencias realizadas en instituciones educativas de la zona, se considera necesario un trabajo previo con la comunidad educativa en relación a la modalidad de la elección de quiénes asumirían cada uno de estos roles y qué lugar queda para el adulto en consecuencia. ¿Cómo se juega aquí la relación intergeneracional si los alumnos se encargan de funciones de una gran responsabilidad que pueden exponerlos a situaciones de malestar con sus pares? ¿Cuál sería el rol de contención del adulto en esta dinámica? ¿Qué factores deben tenerse en cuenta para ocupar los diferentes roles? ¿Cómo son elegidos los chicos? ¿Y los tutores? Se vuelve una dificultad el hecho de que muchos docentes que no se sienten preparados para llevar adelante esta función deben hacerlo obligadamente en relación a las reformas curriculares que no les dejan enseñar la disciplina para la cual están formados. Por otra parte, no es esta perspectiva crítica relacionada con la promoción de la participación activa en las decisiones institucionales la que se propone en los planes de formación de las carreras docentes.

Consideramos pues que un aporte que puede hacer la psicología a este dispositivo tiene que ver con la disposición a escuchar al otro, en este caso al estudiante, al adolescente, al que históricamente no se lo consideró como portador de un cierto saber con el que puede empezar a hacer algo diferente. Para ello es necesario suspender por momentos el saber específico de la pedagogía para lograr una transmisión intergeneracional que poco tiene que ver con lo curricular aunque sí con la tarea docente que siempre acompañó a los jóvenes en este pasaje hacia lo extra-familiar, hacia la sociedad y sus críticas, hacia la posibilidad de pequeños cambios.

Bibliografía

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2009). Resolución N° 01290. Anexo II.

Hollmann, Jazmín, García Costoya, Marta y Lerner, Marina. "El lugar de los adultos frente a los niños y jóvenes. Aportes para la construcción de una comunidad educativa". Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Ministerio de Educación de la Nación. Universidad de San Martín. 2007.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). "Educar para la convivencia: experiencias en la escuela". 1ª. ed. Buenos Aires.

ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN ÁULICA COMO INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN COGNITIVA: ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN

Musci, María Cecilia

Universidad Nacional del Comahue

Resumen

El presente escrito se desprende del Proyecto de Investigación "La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el nivel medio" del cual forma parte la autora de esta ponencia.

Dicha investigación se sostiene en un marco teórico en el que convergen disciplinas tales como Psicología y Didáctica, que contribuyen a describir y comprender la complejidad de la construcción cognitiva, a partir de las actividades didácticas que se llevan a cabo en clases del último año de la escuela media.

El objetivo general del proyecto de investigación es describir e interpretar la construcción cognitiva, a través de la comunicación didáctica. La presente ponencia se centra en uno de los objetivos específicos del mismo: el de reconocer y analizar los vínculos interpersonales de estudiantes y docentes en la comunicación didáctica. Se considera a esta última como instrumento mediador en la construcción cognitiva, ya que define modalidades de apropiación y uso de instrumentos semióticos en la escolarización.

La intencionalidad de esta presentación es la de fundamentar la necesidad de la adecuación de la estrategia metodológica, en función de las particularidades del objeto a indagar, a fin de identificar las posibilidades de construcción cognitiva en el salón de clase.

Palabras Clave
Indagacion comunicacion didactica

Abstract

ANALYSIS OF CLASSROOM COMMUNICATION AS A MEDIATION INSTRUMENT FOR COGNITIVE CONSTRUCTION: RESEARCH STRATEGIES

The current study is part of "Cognitive Building and Mediation Instruments. A mid-level Study", a research project in which the author works.

The investigation is based on a theoretical framework formed by disciplines such as Psychology and Teaching, which contribute to describing and understanding the complexity, significance and relevance of cognitive building, starting from didactic activities carried out during the last year of secondary school.

The main purpose of this research project is to describe and understand cognitive building through communication in the classroom. This presentation focuses on one of the specific objectives of the project: to recognize and analyze interpersonal links between students and teachers in teaching communication. Teaching communication is considered as a tool in building cognitive mediation, as it defines methods of acquisition and use of semiotic tools in schooling.

The purpose of this presentation is to support the need for an adequate methodological strategy, depending on the peculiarities of the object to investigate, in order to identify opportunities for cognitive construction in the classroom.

Key Words
Inquiry teaching communication

Introducción

En el marco de la línea de investigación que se viene desarrollando en el proyecto "La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el nivel medio"[1], la presente ponencia se propone realizar un análisis en profundidad de uno de los objetivos específicos del mismo: el de reconocer y analizar los vínculos interpersonales de estudiantes y docentes en la comunicación didáctica, considerando a esta última como instrumento mediador en el proceso del enseñar y del aprender, a fin de realizar aportes para su indagación.

Dado que la investigación ya citada se sostiene en un marco teórico en el que convergen disciplinas tales como Psicología y Didáctica, el análisis de la construcción cognitiva se realiza a partir de los instrumentos de mediación en el proceso del enseñar y del aprender, en el nivel medio. En consecuencia, aquel instrumento mediador que surge como significativo para la comprensión de la construcción cognitiva, la comunicación didáctica, es abordada a la luz de dos unidades de análisis: los vínculos interpersonales y el material didáctico. En particular, nos interesa focalizar en el estudio de la comunicación didáctica a través de los vínculos interpersonales. De este modo, la comunicación didáctica se manifiesta como un instrumento de mediación privilegiado, vinculado estrechamente a la construcción cognitiva, y se convierte en una nueva puerta de entrada para abordar dicha construcción. El objetivo será entonces el de fundamentar la necesidad de la adecuación de la estrategia metodológica, en función de las particularidades del objeto a indagar.

En consecuencia, a partir de la sistematización de algunos aspectos centrales del proyecto interpretados en su relación específica con el análisis de los vínculos interpersonales, se establecen derivaciones para revisar el enfoque metodológico.

El proyecto de investigación

La fundamentación del proyecto se apoya en la línea de continuidad con la investigación anterior: "La construcción cognitiva en estudiantes del nivel medio: un estudio desde las actividades didácticas"[2] en la que se identificó una problemática recurrente que refiere a la imposibilidad de otorgar sentido a la experiencia escolar y que se manifiesta en desinterés, apatía e indiferencia de los estudiantes ante algunas propuestas de enseñanza, particularmente en las escuelas del bachillerato, mientras que en las escuelas técnicas esta situación, pareciera no ser tan manifiesta. En este sentido, se consideró que una de las variables que intervienen en esta cuestión refiere a la significatividad que le confieren- tanto docentes como estudiantes - a las actividades didácticas, siendo interesante señalar como en el desarrollo de estas actividades, la comunicación didáctica vehiculiza la negociación de significados y promueve una particular constitución subjetiva. De este modo, se manifiesta como un componente de relevancia para encontrar razones a esta problemática. De allí, surge el interés en focalizar la mirada en la comunicación didáctica, entendiéndola como un instrumento de mediación privilegiado en el proceso de enseñar y aprender, vinculado estrechamente a la construcción cognitiva.

Se considera que el proyecto se organiza como un diseño "flexible" (Marradi, Archenti, Piovani, 2007), ya que si bien existe un conjunto de decisiones mínimas ya establecidas, en función de los datos que van recopilándose surgen nuevas perspectivas que permiten reformular las estrategias seleccionadas y revisar los encuadres teóricos.

Así mismo, también podemos identificarlo como "interactivo", en el sentido de que los distintos elementos que rigen el funcionamiento de este estudio, más que un plan preestablecido, implican una estructura subyacente, con interconexión entre los componentes e implicancias de cada uno sobre el otro (Cohen, Piovani, 2008).

La Teoría

En el marco de este proyecto de investigación se conceptualiza a la construcción cognitiva como formatos de interacción específica que implica movimientos cognitivos dirigidos a puntos novedosos del conocimiento y que se expresan en progresivas definiciones compartidas de significados, y a los instrumentos de mediación como herramientas psicológicas que tienen un origen social, que se las utiliza para comunicarse con otros, para mediar en el contacto de los mundos sociales y luego internalizar su uso. Median en las interacciones entre los sujetos con su medio ambiente. Ambos conceptos – construcción cognitiva e instrumentos de mediación - tienen un papel esencial en la escolarización, ya que esta apunta a crear contextos sociales para dominar y ser conscientes del uso de herramientas culturales.

Se conciben a dichos procesos como un sistema de actividad según el cual, el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. En tal sentido, 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. 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.

Los estudios sobre el desarrollo de la cognición constituyen una de las tendencias actuales más representativas de la teoría y la actividad sociocultural. Estos enfoques se referencian en desarrollos de Vigotsky, Leontiev y Luria, y se continúan en el análisis de la cognición en su contexto (Daniels, 2003, Cole, 1999, Wertsch, 1993, Lave, 1991, Wenger, 2001, Salomon, 1993 y Engeström, 2001).

Esta propuesta requiere recordar que los instrumentos de mediación - en este caso la comunicación didáctica - 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 determinada comunicación didáctica se definirán modalidades de apropiación y uso de instrumentos semióticos en la escolarización.

Si la comunicación en el aula es interpretada como instrumento de mediación en la construcción cognitiva, se hace necesario reconocer las condiciones particulares que ésta sostiene en las clases, ya que posee características que la hacen diferente de otros sistemas de comunicación humana. En función de este objetivo se estudiaron aportes teóricos que enriquecieron el planteo inicial.

Para comprender la interacción profesor/alumno se retomaron los aportes de Green, Weade y Gram (1988) que permite analizar cómo se produce esta construcción conjunta, a partir de los marcos personales e interpersonales de referencia, mediante los cuales lo participantes pueden llegar a atribuir un significado compartido a sus actuaciones y verbalizaciones respectivas, al contenido de aprendizaje, y a los objetivos que se persiguen con la actividad.

En la encrucijada de todos estos elementos, para Edwards y Mercer, (1988) el discurso educacional y su capacidad de mediación semiótica sería el instrumento que permite articular los marcos personales, el contexto material en que se produce la actividad y las actuaciones de los participantes; según Mercer (2001) el lenguaje permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que posibilita a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él. Este autor identifica algunos tipos de conversación útiles para comprender la relación existente entre las maneras en que usamos el lenguaje para resolver problemas y crear conocimiento. El enseñante es el creador potencial de una "comunidad de indagación" en el aula donde los estudiantes pueden desempeñar un papel compartido, activo y reflexivo en el desarrollo de su propia comprensión. Para que un enseñante enseñe y un estudiante aprenda, deben emplear la conversación y la actividad conjunta para crear un espacio de comunicación compartido, una "zona de desarrollo intermental" (ZDI) sobre la base contextual de sus conocimientos y sus objetivos comunes.

En consecuencia, se necesita emplear métodos de investigación que relacionen los procesos de comunicación con los resultados de la actividad conjunta, a fin de reconocer las características de

la comunicación que posibilita la construcción de significados compartidos, generando modificaciones en la construcción cognitiva de los estudiantes.

La estrategia metodológica

En función del 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 la construcción cognitiva en estudiantes, a través del sentido de la comunicación didáctica que se establece en el proceso de enseñar y aprender en el nivel medio. En consecuencia, la propuesta de investigación responde claramente a una perspectiva cualitativa, ya que se apunta a recuperar la perspectiva del sujeto.

Teniendo en cuenta que toda investigación implica necesariamente un recorte de la realidad, en el proyecto en el que se enmarca esta propuesta la unidad de análisis se ubica en la comunicación didáctica como instrumento de mediación que se despliega en el salón de clases y en los significados que los distintos sujetos educativos le otorgan en la construcción cognitiva. Como ya se explicitó, para abordar la complejidad de dicha comunicación, se discriminaron inicialmente, dentro de dicha unidad de análisis dos aspectos que la integran: vínculos interpersonales y material didáctico, con indicadores tales como vocabulario, tipo de trato, consignas de trabajo, preguntas de docentes y estudiantes, libros de texto, carpetas del docente y de los estudiantes, etc.

La población a la que se apunta en el proyecto está constituida por las escuelas medias de la zona del Alto Valle de la provincia de Río Negro. Dentro de esta población, se planteó realizar el estudio en dos escuelas de dos localizaciones distintas: una de bachillerato y otra técnica, en Cipolletti y Cinco Saltos (ambas de Río Negro), en 3º y 5º - o 6º - año. El sentido de esta selección se fundamentó en la consideración que el 3º año es un curso clave en la elección de la modalidad, mientras que en 5° y/o 6°, los estudiantes tienen una mirada totalizadora construida acerca de la comunicación didáctica a lo largo de su trayectoria escolar.

Las técnicas implementadas en el proyecto para la recolección de información fueron: la observación de clases y las entrevistas (a docentes, estudiantes) de los cursos seleccionados para el trabajo de campo. Se considera que dichas técnicas son apropiadas para el enfoque que se propone en este estudio, en particular, para analizar las particularidades de la comunicación didáctica para la construcción cognitiva. Se trata de observaciones de tipo directo, de forma no controlada y no estructurada, lo que permite indagar la situación en su ambiente natural, y no delimitar previamente los sujetos, situaciones o aspectos que serán observados. Las observaciones apuntaron a la secuencia de una unidad didáctica, con el propósito de reconocer el desarrollo temático. Luego de las observaciones, se organizaron las entrevistas a los estudiantes seleccionados de las clases observadas, con el propósito de indagar acerca de la resonancia que dicha comunicación didáctica produjo en ellos, y a los docentes, con el propósito de explorar acerca de las intencionalidades que tuvieron al momento de seleccionar el material de trabajo y la recepción por parte de los estudiantes. Se realizaron entrevistas en profundidad, personales, semiestructuradas, y focalizadas, que se centraran en el intercambio acerca de la situación áulica compartida previamente por los entrevistados; se contaba con un guión previo que sintetiza las temáticas más relevantes a tratar en base a lo compartido. El guión fue elaborado a partir del análisis de las situaciones compartidas, y si bien tiene una versión genérica, para todas las entrevistas, fue variando según los emergentes, adaptándose al contexto.

Acerca de la necesidad de modificar la modalidad de indagación

Durante la primera etapa de ejecución del proyecto, se efectivizó el trabajo de campo en las Escuelas Técnicas de Cipolletti y de Cinco Saltos, se realizaron las observaciones correspondientes a las asignaturas seleccionadas y se llevaron a cabo las entrevistas programadas. En esta etapa, se tomó la decisión de optar por otro instrumento metodológico, la entrevista grupal, para las entrevistas con los alumnos, entendiendo que la misma permite que la situación - de la entrevista – sea menos extraña y tensa para los estudiantes.

A partir del material obtenido, se realizó un primer nivel de análisis, que implicó descripciones analíticas de cada observación de clase y de las entrevistas en función de las categorías- vínculos interpersonales y material didáctico. En relación a la primera, se identificaron estructuras de participación esenciales en estos contextos de interacción, de las que se desprenden las posibilidades de establecer los vínculos entre los distintos actores sociales de la institución educativa.

Teniendo en cuenta estos resultados, nos proponemos plantear la necesidad de establecer algunos lineamientos para una modificación en la estrategia metodológica que permita una mayor profundización en las interacciones áulicas, a fin de discriminar cuáles son las que implican verdaderas modificaciones cognitivas. De hecho, si se pretende conocer como inciden dichas interacciones en los procesos de movimiento cognitivo hacia puntos novedosos del conocimiento, se hace necesario analizar los cambios que se producen en las cogniciones de los sujetos a partir de su participación en el trabajo compartido en el aula, es decir, a partir de la conversación y la actividad conjunta.

Un nuevo punto de partida

Como ya se explicitó, la experiencia realizada a partir del trabajo de campo y su posterior contrastación con los aportes conceptuales, incidió en la consideración de la necesidad de reformular algunas de las estrategias seleccionadas, lo que no significa optar por otras, sino ajustarlas en función de los avances que se van logrando y de las necesidades que se presentan para abordar el objeto de estudio.

En consecuencia, se plantea realizar un estudio en profundidad en una de las instituciones comprendida entre las ya seleccionadas para participar en el proyecto. Se trata de una escuela media de la localidad de Cipolletti, en la que se trabajará con dos cursos de 5º año, de dos orientaciones diversas: Se apunta a analizar ambos grupos mientras cursan una misma asignatura: Geografía, dictada por la misma profesora. A partir de las observaciones áulicas ya realizadas, se pudo establecer que dicha docente implementaba distintas instancias de trabajo, que posibilitaban el análisis de los vínculos interpersonales (exposiciones, trabajos grupales, intercambios con todo el grupo, exposición de cada uno de los grupos, etc.). Así mimo, esta selección se funda en la posibilidad de comparar los vínculos personales, a partir de la comunicación didáctica, manteniendo constantes variables referidas al contenido, la estrategia pedagógica,

las características particulares del docente y el contexto institucional y social.

Dado que en la presente propuesta, se apunta específicamente al análisis de los vínculos interpersonales, se establecen nuevos indicadores que surgen de la discriminación de los anteriormente mencionados: intercambios verbales, tipos de diálogo o conversación, formas de interacción, formas de organización del trabajo áulico, formas de conceptualización, cambios o modificaciones en las conceptualizaciones.

Se propone realizar un estudio de casos, ya que el interés central se ubica en indagar el proceso comunicativo desarrollado en las clases de Geografía, estudiando en forma intensiva las instancias antes mencionadas. El estudio de casos que se desarrollará será descriptivo e interpretativo, en la medida que aportará información básica, y ofrecerá una descripción densa y en detalle de los casos estudiados. El interés por conocer cómo se produce la comunicación en una situación concreta de clase obliga a profundizar en el contexto de situación y en sus factores. Dicho contexto está condicionado por el tema de que se trata, por la forma en que es tratado, y por la cualidad de las relaciones interpersonales que se establecen en el acto comunicativo. En función de esto, se mantiene la necesidad de analizar una Secuencia Didáctica o Unidad Didáctica (Wells, 2001), es decir que agrupa actividades con un mismo referente temático que sirve de hilo conductor. La organización de las mismas corresponde al profesor que es quien las planifica, determina sus contenidos y las tareas a trabajar así, como el tiempo que se les debe dedicar. Además, es necesario tener en cuenta la existencia de los otros factores que condicionan el contexto de situación y la existencia de un contexto cultural, aunque no sean específicamente abordados.

Se pretende entonces estudiar los intercambios verbales, los tipos de diálogo o conversación, las formas de interacción y las formas de organización del trabajo áulico, analizando el lenguaje en un sentido funcional, es decir, como el lenguaje es usado para crear significados, y como a través del lenguaje se crea un significado concreto: se trata de analizar la comunicación, en una relación entre las personas, que posibilita la construcción de significados compartidos, en el contexto de una actividad conjunta.

En este sentido, se considera necesario realizar una entrevista previa con el docente que permita identificar su intencionalidad en relación a los temas a trabajar, los objetivos planteados, sus expectativas en relación al aprendizaje de los alumnos en general y sobre el tema de las clases a observar en particular, las estrategias a utilizar, los materiales que vehiculizaran tales objetivos, la repercusión estimada en el grupo de alumnos y en los distintos subgrupos de trabajo, sus interpretaciones acerca de los vínculos interpersonales y su incidencia en la construcción del conocimiento. Estos aspectos podrán ser retomados en la entrevista posterior, y confrontados con las situaciones concretas observadas y registradas.

En cuanto a las formas de conceptualización y los cambios o modificaciones en las conceptualizaciones de los alumnos, se propone la realización de una entrevista previa con un grupo de alumnos, con anterioridad a la secuencia de observaciones de la unidad didáctica. Estos alumnos serán seleccionados a partir de la realización de observaciones iniciales de las clases de Geografía que permitirán el reconocimiento de la dinámica grupal, pero también tomando en consideración las propuestas de la propia profesora. La entrevista inicial con los estudiantes posibilitará establecer cuáles son sus expectativas y apreciaciones en relación al propio aprendizaje escolar, y en particular al aprendizaje de la asignatura y de los temas a trabajar en la misma, cuál es su interpretación de los objetivos de las tareas que realizan en el aula en esta materia, y de los diversos tipos de intercambio que se producen, así como de la relevancia de los vínculos interpersonales que se generan en estas interacciones. Así mismo, se plantea proponer una o varias situaciones problemáticas a resolver vinculadas con los contenidos específicos de la unidad didáctica a observar, a fin de:

§ identificar cuáles son las conceptualizaciones que los alumnos han construido hasta el momento sobre los mismos.

§ reconocer las formas de intercambio que se producen entre ellos: tipo de conversación, posibilidad de diálogo, posibilidades de intervención, capacidad de argumentación, tipos de argumentación, fundamentación de las propias intervenciones, estrategias para el logro de acuerdos, etc.

De este modo, durante las observaciones del trabajo áulico, se podrá focalizar la tarea en el seguimiento de las actuaciones de los alumnos previamente entrevistados, apuntando específicamente a identificar las interacciones y los vínculos que se generan, entre docentes y alumnos, y entre alumnos, en la actividad conjunta y en relación al tema propuesto.

En la entrevista posterior con el mismo grupo de alumnos se retomarán los temas trabajados en la entrevista previa, confrontando con la experiencia realizada y observada en el aula, y se propondrá una nueva situación problemática vinculada con los temas estudiados, lo que posibilitara establecer si se han producido modificaciones en las conceptualizaciones ya identificadas. Por último, se buscará precisar si se observan cambios significativos en las modalidades de interacción que se producen en los intercambios grupales al momento de analizar una situación y lograr una resolución conjunta.

Este estudio se completará con el análisis de los materiales didácticos y de las estrategias pedagógicas implementadas con la docente, retomando en ese momento la necesaria interacción entre el enseñar y el aprender, que hacen a los fundamentos conceptuales del proyecto.

[1] Proyecto de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo., Res. C.D. 207/09

[2] La Construcción Cognitiva en estudiantes del Último Año del Nivel Medio: Un estudio desde las actividades didácticas, Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo, Res. C.D. Nº 183/08

Bibliografía

Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Revista Apuntes Pedagógicos Nº 2. UBA. Bs. As
Cohen, N. y J. Piovani (comp) (2008). La metodología de la investigación en debate. La Plata: EUDEBA y EDULP.
Cole, M. (1999). Psicología Cultural. Madrid: Morata.
Daniels, H. (2003). Vygotsky y la pedagogía. Barcelona: Paidós
Edwards, D. y Mercer, N. (1988) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós.
Engestrom, 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.
Green, Weade y Gram (1988) Lesson construction and student participation: a sociolinguistic analysis. En J. L. Green y J. O. Harker (eds.) Multiple perspective analyses of classroom discourse. Norwood New Jersey: Ablex.
Lave, J. (1991). La Cognición en la Práctica. Buenos Aires: Paidós.
Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007), Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé.
Mercer, N. (2001) Palabras y mentes. Barcelona: Paidós,
Salomón (1993) Cogniciones distribuidas. Argentina: Amorrortu.
Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.
Wertsch, J. (1993) Voces de la mente. Madrid: Visor.
Wells, G. (2001) Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós.

HACIA UN POSICIONAMIENTO METACOGNITIVO EN ALUMNOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNT

Naigeboren Guzmán, Marta - Caram, Gladys - Gil De Asar, Mariana - Bordier, María Silvina - Ledesma, Ines Maria - Brandoni, Mariana

Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán

Resumen

Introducción: desde un enfoque constructivista el aprendizaje constituye un proceso de construcción personal hacia la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas. Es importante analizar los procesos cognitivos y metacognitivos y su capacidad de autorregulación en alumnos universitarios.

Propósito: analizar los procesos cognitivos y metacognitivos, realizando inferencias, en alumnos de los Ciclos Básico y Superior de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNT.

Metodología: se administra un cuestionario que se analiza, desde una perspectiva cuali – cuantitativa, mediante cuatro categorías: *Las estrategias para corregir errores; *Factores que influyen en logros y dificultades; *Los procesos de autoevaluación del rendimiento; *El trabajo grupal y los factores que influyen en el aprendizaje.

Resultados: a medida que los alumnos avanzan en la carrera dedican mayor tiempo al estudio, consultan a docentes y compañeros con mayor frecuencia; frente a dudas y errores, autoevalúan su desempeño y consideran otros puntos de vista, mediante el trabajo grupal.

Conclusiones: Aprender a aprender y reflexionar sobre las propias estrategias de aprendizaje son factores esenciales para el avance en la formación profesional. Los docentes pueden promover en los alumnos la reflexión sobre los propios procesos cognitivos y el uso de estrategias metacognitivas para favorecer la superación de las dificultades.

Palabras Clave
Aprendizaje, Estrategias, Metacognición, Grupal

Abstract

TOWARDS A METACOGNITIVE STANDPOINT ON EDUCATIONAL SCIENCES STUDENTS AT UNT

Introduction: from a constructivist approach, learning is a process of personal construction towards the acquisition of cognitive and metacognitive strategies. It is important to analyze the cognitive and metacognitive processes in university students and their ability for self-regulation of these processes.

Purpose: To analyze the cognitive and metacognitive processes, making inferences in Educational Science university students at UNT. Method: a validated questionnaire was administered and analyzed, with a qualitative and quantitative approach, using four categories: 1) strategies to repair mistakes, 2) factors that influence success and difficulties, 3) self-assessment processes performance, 4) group work and factors that influence learning.

Results: as students progress through their career, devote more time to study, consult with teachers and peers more often regarding doubts and mistakes, self-assess their performance and consider other viewpoints, through group work.

Conclusions: Learning to learn and thinking on their own learning strategies are essential for progress in professional training. Teachers can help and promote that students think about their own cognitive processes and use metacognitive strategies to help overcoming difficulties.

Key Words
Learning, Strategies, Metacognition, Group

Introducción

Desde un enfoque constructivista el aprendizaje constituye un proceso de construcción personal hacia la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas. Es importante analizar los procesos cognitivos y metacognitivos en alumnos universitarios y su capacidad de autorregulación de dichos procesos.

El propósito de este trabajo, en el marco del proyecto de Investigación CIUNT "Estrategias Metacognitivas en estudiantes universitarios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UNT", es realizar inferencias y analizar los procesos cognitivos y metacognitivos que desarrollan los alumnos de los Ciclos Básico y Superior, en este caso, de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNT.

Marco Teórico

La metacognición es definida por Flavell (1976), como el conocimiento del sujeto sobre los propios procesos o productos cognitivos, tanto como, la regulación de las secuencias de acciones resultantes en tales procesos. Constituye un modo de conocimiento, producto de procesos reflexivos, que facilita la toma de conciencia sobre el proceso de aprendizaje en sí mismo y sus productos, así como,

sobre la capacidad de regulación del sistema de acciones puesto en práctica para el logro de objetivos determinados.

Considerando el sentido propio de la metacognición como proceso orientado a la toma de conciencia sobre la calidad del propio aprendizaje en sus niveles como proceso y producto, Martí (2000) se refiere a su condición necesaria para el desarrollo progresivo del "aprendizaje estratégico", puesto que, la adquisición de la capacidad de toma de decisiones autónoma ante una situación de aprendizaje, requiere de la construcción de un "conocimiento estratégico" (Flavell,1987) relativo al "uso y pertinencia" de las estrategias cognitivas. Dicho de otro modo, las actuaciones cognitivas estratégicas son facilitadas por la mediación de procesos mentales, que permiten el reconocimiento y/o explicitación de las secuencias de acciones y procedimientos empleados, según las implicancias de una tarea, con el objetivo de identificar logros y dificultades para la puesta en práctica de posibles mejoras. Entonces, la metacognición opera como un mecanismo regulador del sistema cognitivo, constituido por acciones y procedimientos, que incide en el alcance de ciertas metas de aprendizaje.

Monereo (1998) dice al respecto: "...la calidad del aprendizaje no depende tanto de un supuesto coeficiente intelectual, ni del dominio de un buen conjunto de técnicas y métodos para estudiar con provecho, sino de la posibilidad de captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada y controlar con los medios adecuados dicha situación". De este modo, se advierte que estas actuaciones no se limitan en su condición propia a una toma de decisiones sobre los procedimientos o técnicas a emplear, sino que involucran también una toma de conciencia sobre la incidencia de otros aspectos significativos, como los motivacionales y metacognitivos, en su desarrollo procesual. Es decir, que la internalización de saberes culturalmente válidos y/o de adquisición de determinadas habilidades, se halla condicionada por la intervención de múltiples variables, que operan facilitando u obstaculizando la consecución de los objetivos inherentes a situaciones de aprendizaje determinadas, influyendo asimismo en las posibilidades del progreso cognitivo.

El metaconocimiento es necesario para que el alumno sea capaz de hacer un uso estratégico de sus habilidades, sobre todo en relación con los siguientes aspectos: a) la selección y planificación de las actividades de aprendizaje más eficaces en cada caso, y b) la evaluación de los resultados posteriores a la aplicación de la estrategia.

Diferentes estudios muestran que se pueden adquirir competencias cognitivas que permitan al alumno hacer un mejor uso de lo que ya conoce y de lo que sabe hacer, de modo que se capacite para intentar nuevas respuestas a nuevos problemas y pueda adecuar las acciones a las características de la información a asimilar. En la medida que el alumno tome conciencia de la naturaleza y procesos de su pensamiento, tendrá más capacidad de conocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Metodología: Desde un diseño exploratorio, se administra un cuestionario validado a alumnos de Ciencias de la Educación y se analiza la información desde una perspectiva cualitativa - cuantitativa. A partir de cuatro categorías de análisis, se investiga sobre: *Las estrategias para corregir errores; *Los factores que influyen en logros y dificultades; *Los procesos de autoevaluación del rendimiento; *El trabajo grupal y los factores que influyen en el aprendizaje. Se realiza un estudio comparativo entre los alumnos de los Ciclos Básico y Superior, considerando las cuatro categorías analizadas. Estas categorías permiten inferir sobre la utilización de algunos procesos metacognitivos por parte de los alumnos universitarios.

Análisis e interpretación de datos

1) Estrategias para corregir errores: se advierte que el 51 % los alumnos del Ciclo Básico de la carrera de Ciencias de la Educación, observa sus aciertos y errores cuando resuelve una tarea, en tanto que un 47%, sólo lo hace "a veces". Asimismo, un 60% intenta corregir los errores con respecto a un 40% que lo hace "a veces".

La mayor parte de los alumnos que intenta corregir los errores, lo hace resolviendo nuevamente las diferentes actividades y/o consignas de trabajo, a partir de su observación y revisión, consultando y releyendo la bibliografía y/o el material de estudio correspondiente y consultando a profesores y compañeros. En menor medida lo hacen replanteando estrategias, mejorando la organización del tiempo, buscando más información, incorporando procedimientos cognitivos y revisando dificultades en evaluaciones.

Atendiendo al Ciclo Superior, se infiere cierta evolución en el desarrollo de los procesos cognitivos con respecto a la capacidad de crítica y/o autocrítica del alumno sobre el cómo de sus aprendizajes, ya que un 63% observa "siempre" aciertos y errores y los corrige "siempre" una proporción muy significativa, equivalente al 75%.

Con respecto al cómo de la revisión y mejora a partir de los errores observados, se advierte que lo hacen, en coincidencia con lo observado en el Ciclo Básico, resolviendo nuevamente la tarea y/o revisando lo realizado, releyendo bibliografía y consultando a profesores y compañeros. En menor medida se hace referencia a la revisión de errores buscando más información y empleando otras estrategias.

Desde lo observado en el Ciclo Básico y Superior, se advierte cierta mejora en la calidad de los procesos de aprendizaje desarrollados, considerando que es mayor la proporción de alumnos que corrige "siempre" sus errores. En ambos Ciclos se explicita que lo hacen resolviendo nuevamente las actividades y teniendo en cuenta los errores, lo cual constituye un indicador favorable del cómo de los procesos cognitivos mediadores de la adquisición de los saberes y/o de las competencias profesionales requeridas, sin embargo, no se hace referencia en términos significativos a su autoevaluación en términos de "estrategias" empleadas ni de posibilidades de cambio y mejora a través de su revisión y/o puesta en práctica de otras estrategias.

2) Factores que influyen en logros y dificultades: una proporción importante de alumnos del Ciclo Básico de Ciencias de la Educación observa sus logros y dificultades en exámenes parciales y finales, ya que un 52% explicita que lo hace "siempre", mientras que un 42%, expresa hacerlo "a menudo".

Con respecto a logros y dificultades en el tránsito académico, en relación a tales instancias de examen, una importante mayoría los atribuye a la dedicación al estudio, esfuerzo y compromiso. Entre otros factores significativos que inciden en logros y dificultades, se señalan situaciones personales, estados de ánimo y/o condiciones

motivacionales.

Minoritariamente se considera que los mismos se producen debido a dificultades de comprensión; y en una proporción poco significativa a la falta de tiempo, a procesos de análisis del propio rendimiento, a instancias de revisión de errores y/o a dificultades no resueltas.

En el Ciclo Superior se mantiene la tendencia observada en el Ciclo Básico con respecto al registro de logros y dificultades en instancias de examen, ya que un 56% de los alumnos los advierte "siempre". Si bien es una proporción significativa, cabe señalar que, la totalidad de los alumnos no lo hace, lo que indicaría necesidades de propiciar, desde los diferentes espacios educativos de la carrera, procesos de pensamiento sobre los aprendizajes, desde una actitud crítico – reflexiva y la importancia de la adquisición de habilidades metacognitivas para el logro progresivo de mejoras.

En coincidencia con el Ciclo Básico, se señala significativamente que logros y dificultades en las instancias de examen, son causados por el tiempo y la dedicación al estudio; a diferencia del Ciclo Básico, el estado anímico y otros factores personales aparecen con una menor importancia y son concebidos como otros factores que inciden en los resultados personales, las estrategias didáctico – pedagógicas y la ayuda docente, la motivación e interés por las materias y la comprensión de los contenidos objeto de aprendizaje.

Desde lo señalado, entre el Ciclo Básico y el Ciclo Superior, se advierte que los alumnos logran mejoras inherentes al posicionamiento personal desde el que asumen sus procesos de formación en la carrera, ya que se atribuyen logros y dificultades a factores como la dedicación y el tiempo empleado y a otros, que adquieren relevancia, como la motivación y la comprensión. Se infiere que la consideración de estos factores como variables incidentes en logros y dificultades, indicaría condiciones favorables a la adquisición de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas y su evolución entre el Ciclo Básico y el Superior.

3) Procesos de autoevaluación del rendimiento: para el 94% de los alumnos del Ciclo Básico de Ciencias de la Educación, identificar logros y dificultades, desde los resultados obtenidos en exámenes parciales y finales, favorece su avance en la carrera. Visualizar el rendimiento personal desde el registro de logros y dificultades permite mayormente, según lo que se explicita, observar las dificultades, concebidas como "desafío a superar" y/o indicadores de necesidades de "revisión y mejora", resultantes en el proceso de aprendizaje. En una proporción menor, se considera que la detección de dificultades permite el análisis del estilo de aprendizaje personal, el conocimiento de habilidades y/o la observación de estrategias empleadas como la posibilidad de reemplazar unas estrategias por otras. Asimismo, con respecto a la valoración del esfuerzo y de la dedicación personal en el proceso de aprendizaje.

Comparando con el Ciclo Superior, la totalidad de los alumnos explicita que la observación de logros y dificultades, en instancias de examen, facilita su tránsito académico permitiendo el conocimiento de aciertos, errores y necesidades de mejora desde la autoevaluación; adquiere importancia también su incidencia en la mejora de los procesos motivacionales y/o de la autoestima.

Es posible inferir el desarrollo de una progresión favorable en los procesos de conocimiento y metaconocimiento del alumno, desde el Ciclo Básico al Superior, que se pone de manifiesto en la observación del desempeño personal, a través del análisis de las instancias de evaluación en términos de logros y dificultades, como estrategia que favorecería el avance en la carrera.

4) El trabajo grupal y los factores que influyen en el aprendizaje: el trabajo y/o estudio en grupo es concebido por la mayor parte de los alumnos del Ciclo Básico de Ciencias de la Educación de la UNT (68%), como un factor que favorece "a veces" el desarrollo de los procesos de aprendizaje y sus resultados; en tanto, un 29% considera que los facilita "siempre".

El mismo es valorado significativamente como una instancia y forma de trabajo que permite el intercambio de conocimientos, información, opiniones y/o puntos de vista. En menor medida, se expresa que facilita y enriquece la comprensión y ayuda a resolver dudas y dificultades. Se señala también que las posibilidades de propiciar situaciones y/o procesos favorables al aprendizaje, se hallan condicionadas por la predisposición del grupo y su dinámica, ya que, en algunos casos, se generan distracciones y confusiones que lo obstaculizan.

La valoración del trabajo en grupo es mayor en el Ciclo Superior, según lo manifestado por el 44% de los alumnos, que lo considera como un factor que "siempre" facilita el aprendizaje, lo que evidencia su valoración como una modalidad de trabajo que permite el intercambio de opiniones y puntos de vista, enriqueciendo el pensamiento y favoreciendo la aclaración de dudas y/o la superación de dificultades. El avance del alumno por la carrera, mediante el tránsito de un Ciclo a otro, y las diferentes experiencias cognitivas, desde lo individual y lo grupal, inciden significativamente en la valoración positiva de la interacción con el otro como un factor favorable y facilitador de los procesos de aprendizaje y sus resultados.

Conclusiones

Se evidencia que a medida que los alumnos avanzan en la carrera dedican mayor tiempo al estudio, consultan a docentes y compañeros con mayor frecuencia; frente a dudas y errores, autoevalúan su desempeño y ponen en consideración otros puntos de vista, mediante el trabajo grupal. Estos constituyen algunos indicadores de la evolución de los procesos cognitivos y metacognitivos durante el desarrollo de la carrera.

Uno de los aspectos a destacar en la revisión de los propios errores por parte de los alumnos, es que una de las estrategias utilizadas consiste en resolver nuevamente las diferentes actividades y/o consignas de trabajo, consultando y releyendo la bibliografía correspondiente. En este sentido, se observa un gran avance en los procesos metacognitivos, debido a que "rehacer" una tarea, es una actividad que no se presenta espontáneamente en niveles educativos anteriores. Se recupera entonces la idea del error como promotor de aprendizajes y de la adquisición del conocimiento como proceso en espiral, que nunca es definitivo y que opera por aproximaciones sucesivas.

A medida que los alumnos avanzan en la carrera aparece, en un mayor porcentaje, la valoración del trabajo en grupo como un factor que facilita el aprendizaje, permite el intercambio de opiniones y puntos de vista, enriquece el pensamiento y favorece la aclaración de dudas. Las experiencias de trabajo grupal propuestas por los docentes o que surgen desde las necesidades propias de los

alumnos en su cursado, son consideradas como factor de avance en los aprendizajes por parte de los alumnos. Otros factores que dan cuenta de dicho avance y que influyen en logros en el aprendizaje, son la dedicación y el tiempo empleado en el estudio, la observación del desempeño personal, y la posibilidad de concebir las dificultades como "desafío a superar", en el propio proceso de aprendizaje.

Es posible concluir que se da una progresión favorable en los procesos de metaconocimiento de los alumnos, desde el Ciclo Básico al Superior. Aprender a aprender y reflexionar sobre las propias estrategias de aprendizaje, son procesos cognitivos y metacognitivos esenciales para los alumnos universitarios, puesto que los ayuda a avanzar en sus estudios. Los docentes pueden promover en los alumnos la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje y el uso de estrategias superadoras, cognitivas y metacognitivas, ante las dificultades.

Bibliografia

Baquero R. y Luque M. (2001). Introducción a la Psicología del Aprendizaje Escolar. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Argentina: F.C.E.

Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (1993). Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2. Madrid: Alianza.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., et al., (1998). El Constructivismo en el aula. Barcelona: Grao.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. En Resnick, l. (Ed), The Nature of Intelligence. Hillsdale, NJ. Erlbaum Associates

Flavell, J (1987). Speculations about age, nature and development of metacognition. En Weinert F.E. y Kluwe, H. (Eds.), Metacognition, Motivation and Understanding. Hillasdale, N.J. Erlbaum Associates.

Follari, R. (1995). Práctica educativa y rol docente. Buenos Aires: Aique.

Langer E. y Camilloni, A. (1999). El poder del aprendizaje consciente. Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Pozo, I. (1999) Aprender y enseñar ciencia. Madrid: Ed. Morata.

Mateos, M (2001): Metacognición y Educación. Argentina. Buenos Aires: Aique.

Martí, E. (2000). Metacognición y Estrategias de aprendizaje. En I., Pozo y C., Monereo, El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI. Santillana.

Messing, C. (2007). Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

Monereo, C. (1998). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Grao.

Naigeboren, M.I., Caram, G., Gil, M.; Ledesma, I.M., Bordier, M., S. (2009). Motivación y estrategias de enseñanza en las carreras de Ciencias de la Educación y Psicología de la U.N.T. En Libro de Resúmenes de Primer Congreso de Psicología del Tucumán (p. 41). San Miguel de Tucumán, Argentina: Facultad de Psicología. UNT.

Naigeboren, M.I., Caram, G., Bordier, M.S., Ledesma, I.M., Gil, M. (2010). Motivos en la elección de carrera y la influencia de los docentes en las expectativas de actuación profesional. En Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología (pp.411-413). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología. UBA.

Saleme, H., Caram, G., Naigeboren, M.I., Lascano, A.M. y Corlli, M. (2009). Dificultades en el ritmo de los estudios universitarios en las carreras de Psicología y Ciencias de la Educación. "Investigando en Psicología". 11(11),7-23.

Solé, I. (1998). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll (comp.), El constructivismo en el aula. Barcelona: GRAO.

Pozo, I. (1999) Aprender y enseñar ciencia. Madrid: Ed. Morata.

Resnick, L. (1999). La educación y el aprendizaje del pensamiento. Argentina: AIQUE

CONSTRUYENDO SUBJETIVIDADES: ENTRE EL DISCIPLINAMIENTO Y LA CONFIANZA

Navès, Flavia Andrea - González, Sergio Julio - Cossini, Florencia - Lopardo, Lucía Belén - Di Gregorio, Yesica - Fernández, Paula

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

Resumen

En el sistema educativo contemporáneo conviven diversos modelos de autoridad pedagógica, cada uno de ellos produce diversos efectos en la subjetividad de los jóvenes.

La presente investigación se propone indagar la relación existente entre el dispositivo escolar y sus posibles efectos en la construcción de la subjetividad.

Para ello se tendrán en cuenta dos modelos de autoridad pedagógica, uno enmarcado en el dispositivo disciplinario que concibe la educación soportada en las relaciones asimétricas entre las figuras de autoridad y los alumnos, propiciando, así, el borramiento de las diferencias subjetivas; y otro, que propone una autoridad capaz de disponer un tipo de relación que permite producir las condiciones necesarias para la emancipación de los alumnos propiciando su autonomía.

Palabras Clave
Disciplina Autoridad Educación Confianza

Abstract

FORMING SUBJECTIVITIES: BETWEEN DISCIPLINE AND CONFIDENCE

In the contemporaneous educational system different models of pedagogycal authority coexist, each of them causes different effects on the subjectivity of young people.

The aim of this research is to inquire into the existing relationship between the disciplinary device and its possible effects on the formation of subjectivity.

For this two models of pedagogycal authority will be taken into account, one is placed into the disciplinary device that considers the education to be based on the asymmetrical relationships between the authorities and the students, thus favouring the disappearance of the subjective differences; and the other proposing and authority that is able to create a kind of relationship that allows the necessary conditions for the emancipation of the students favouring their autonomy to be generated.

Key Words
Discipline Authority Education Trust

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo realizar un análisis sobre la relación existente entre el dispositivo escolar y los modelos de autoridad predominantes y sus posibles efectos en la subjetividad de los jóvenes.

Para comenzar realizaremos una distinción entre el modelo de autoridad pedagógica propiciada en el dispositivo disciplinario, y el modelo de autoridad que apela a la confianza entendida como una categoría política que reconoce una postura responsable, en la educación, basada en las relaciones pedagógicas. Finalmente plantearemos la necesidad de pensar la educación como una experiencia-acontecimiento, en la cual se inauguren espacios que posibiliten la constitución de nuevos posicionamientos subjetivos.

¿Autoridad o autoritarismo?

La lógica disciplinar estableció un modelo vincular que pone en juego una distribución de poder del tipo verticalista sobre la base de una relación asimétrica entre los actores que componen la comunidad educativa.

Para este modelo de autoridad, el alumno es un cuerpo a ser disciplinado, quien debe resignar su autonomía y posicionarse de manera dependiente y heterónoma frente a los docentes y directivos que saben cómo, qué, para qué y para quiénes enseñan.

Este modo de autoridad responde a un proyecto político que pretendió sembrar un colectivo homogéneo que tiende a anular la diferencia forjando un determinado modo de subjetivación. Según Baquero (1996) “la escolarización parece, una manera –entre otras posible- de dar tratamiento a la niñez; una manera en ocasiones violenta ya que implica obligaciones de asistencia, permanencia, trabajo, logros, para evitar sanciones, en especial la del fracaso”.

El dispositivo disciplinario distribuye y redistribuye los cuerpos según diferentes criterios. Trilla (1985) sostiene que el dispositivo escolar propone la construcción de una realidad colectiva, ubicada en un espacio específico en el que la organización del tiempo, los roles y los recursos sientan las condiciones para el aprendizaje. Bajo esta lógica escolar es esperable y deseable que el alumno asuma una posición de dependencia y de obediencia a la autoridad, depositando en ellos la razón de todos los fracasos escolares independientemente de las causas que lo originan.

Del poder a la confianza

La sociedad contemporánea se caracteriza, entre otras cosas, por las transformaciones sociales que producen cambios en los procesos de subjetivación y en el modo de vincularse entre los sujetos.

Esto se ve reflejado dentro de las instituciones educativas, donde comienzan a configurarse otras escenas posibles; instituyéndose nuevas modalidades de autoridad pedagógica en las que la distribución del poder y de los roles, aunque asimétricos, facilitan el intercambio de conocimiento, al tiempo que suscitan una educación estética capaz de habilitar nuevas oportunidades y produciendo nuevos efectos en la subjetividad de los jóvenes.

Esta modalidad de autoridad pedagógica se relaciona con prácticas que desbordan lo normativizado; prácticas en las que se promueve y potencia la creación, sin que el acto educativo tenga una finalidad predeterminada única e inamovible, resistiendo a la repetición automática de las normas instituídas y buscando promover la inauguración de algo nuevo.

Siguiendo a Cornu (2002) entendemos la confianza como una categoría política que permite pensar las relaciones pedagógicas en el marco de una experiencia que habilita una postura responsable en la educación. Postura, que promueve recorridos diversos, no preestablecidos, a través de los cuales los lugares se definen mutuamente en la medida que se produce experiencia.

De este modo la experiencia desde la confianza, hace lazo y posibilita el despliegue de lo novedoso. Desplazando la mirada, ubicada en el alumno, hacia la relación pedagógica situada en las instituciones y produciendo el acto mismo de pensar y construir juntos la educación que queremos.

Un sistema de convivencia ¿normativa o participación?

Según lo expresan Greco y Fontagnol (2002) un Sistema de Convivencia debería establecer, de manera conjunta con todos los actores que componen la comunidad educativa, las normas, los procedimientos y las sanciones que deben cumplirse democráticamente.

A pesar de los cambios producidos en la sociedad actual y de los efectos que ellos producen en el ámbito educativo, es muy común escuchar que en las instituciones educativas se homologue el sistema de convivencia con la necesidad de imponer un régimen de disciplina que contemple la realidad institucional. Esto se debe a que convivencia, norma y disciplina son concebidas como partes de una misma unidad, sugiriendo que, actualmente, existen configuraciones propias del dispositivo escolar moderno que resisten ante la posibilidad de dar lugar a la participación democrática de todos los actores que componen la comunidad educativa; excluyendo la promoción de espacios de intervención y participación construídos de manera conjunta. Aunque, por el contrario, admite un tipo de relación que proclama el respeto y la obediencia y pone al descubierto un ordenamiento jerárquico que compromete a todos los que habitan el espacio institucional.

Experiencia y subjetividad: un devenir sin fronteras

La convivencia, tal como lo explicita la Ley 223, requiere de normas que sean formuladas por la participación de todos los actores escolares. Para que esto se lleve a cabo es necesario un modelo de autoridad pedagógica que habilite una posición responsable en cada uno de los actores que componen la comunidad educativa; de esta manera las decisiones serán producto del compromiso adoptado en forma conjunta. Dicha postura auspicia condiciones que favorecen el uso del poder que se distribuye horizontalmente.

Esta nueva perspectiva introduce la novedad de pensar la educación como una experiencia-acontecimiento reconfigurando la trama institucional, habilitando nuevos espacios para sus integrantes y confiriéndoles la tarea de constituir y resignificar la experiencia educativa.

Así el rol del alumno comienza a ser pensado en un devenir que no termina, ni se fija o se cierra en un sujeto "terminado". El dispositivo escolar moderno definía y reducía los márgenes de acción en la labor del estudiante, en su rol discente, centrando la mirada en el déficit del alumno. Actualmente, este supuesto es puesto en cuestión abriendo los caminos hacia una nueva experiencia en el orden de lo establecido. Dice Baquero (1996) "La posición del sujeto está definida ahora por el conjunto de relaciones que se enuncian (…) Un alumno se define por la posición que ocupa en un dispositivo de distribución de tareas y de lugares o jerarquías para la definición de las tareas mismas"

En síntesis, podríamos afirmar que la experiencia hace lazo, en tanto, soporta la tensión en el interior del espacio educativo lo cual conlleva el surgimiento de las diferencias. Las mismas emergen de la situación en la que dialectizan las diversas opiniones, favoreciendo la toma de decisiones en todos los integrantes de la institución. De esta manera la experiencia excede los límites del universo instituido.

Asimismo, Greco, Pérez y Toscano (2008) "sostienen que experiencia y subjetivación parecen confundirse en un mismo espacio donde se reúnen un hacer, un pensar y la suspensión de un sentido establecido allí donde el hacer "toca" un sentido nuevo y este produce no sólo actividad repetida sino creación".

Conclusión

El modo de posicionamiento que adoptan las autoridades dentro de los establecimientos educativos produce un modo específico de convivencia. Si la misma es pensada dentro de la lógica disciplinaria, el entramado de relaciones facilitará la homogeneización, la normativización y el borramiento de las diferencias forjando un tipo específico de subjetividad en la que la obediencia a la norma y la dependencia de la autoridad ocupan un papel protagónico.

Asimismo, es posible suponer que este modelo pedagógico donde todo es planificado y programado, anula la posibilidad de pensar a la educación como un lugar donde la experiencia-acontecimiento tenga lugar.

Por el contrario, el modelo de autoridad pedagógica que apela a la confianza conlleva en sí una reflexión crítica acerca de los modos de pensar la educación.

La experiencia-acontecimiento consiste en sostener un posicionamiento que privilegie el surgimiento de las diferencias y habilite una toma de posición subjetiva en cada uno de los actores de la comunidad educativa, siendo consustancial con ello la

responsabilidad inherente a cada uno de los miembros participantes de un proyecto educativo en común.

Bibliografia

Baquero R. Y Terigi F. (1996) “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”. En Apuntes Pedagógicos, Nº 2. Buenos Aires

Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En: Perfiles educativos. Tercera Época. Vol. XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.

Cornu L. (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En Frigerio G, Poggi M., Korinfeld D. (Comps) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires, CEM-Novedades Educativas.

Erausquin C., Btesh E., Bur R., Cameán S., Sulle A., Ródenas A. (2001) “Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas” En IX Anuario de Investigaciones. Facultad Psicología. CEP.

Erausquin, C, Bur R. Y Ródenas A. (2001) “Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas”. 28° Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Santiago de Chile. CEP.

Erausquin C., Basualdo M. E., González D., García Coni A. (2007) “Modelos de Intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades en intervención psicoeducativa”. Ficha de la Cátedra I de Psicología Educacional. Curso Secretaría de Posgrado. UBA.

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 (SIP). Buenos Aires, CEP.

Fontagnol M. Y Greco B. (2002) “Problemas, estrategias e intervenciones entre escuelas y adolescentes”. Ficha de la Cátedra I de Psicología Educacional. Publicación CEP.

Greco, M., Pérez, A Y Toscano, A. (2008) “Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares”. En Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Buenos Aires, Homo sapiens.

LARROSA, J. (2003) “Experiencia y pasión”. En La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE.

LEY 223 (1999)

CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO CONCEITUAL PARA DOCENTES DE CURSOS DE LICENCIATURA

Paes Leme Giffoni Cilião Torres, Ana Cristina

CAPES

Resumen

Este trabalho consiste em parte de pesquisa desenvolvida pela autora e tem como finalidade investigar as concepções de aprendizagem e desenvolvimento que permeiam a ação de professores de Cursos de Licenciatura e a relação desses elementos ao processo de formação de conceitos. Os fundamentos teórico-metodológicos se baseiam na psicologia histórico-cultural defendida por Vygotsky e colaboradores. A pesquisa de campo utilizada é qualitativa e exploratória, sendo a amostra composta por dez professores que possuem formação em cursos de Licenciatura e Mestrado e que atuam em cursos de formação docente. O instrumento utilizado para a coleta de dados apresentado nesse recorte foi a entrevista semiestruturada.De modo geral, os professores objetivam em sua prática o desenvolvimento cognitivo do aluno a partir da apropriação de conceitos cientificamente elaborados, apesar de não possuirem conhecimento das teorias específicas sobre o processo de formação de conceito. Os sujeitos relatam dificuldades em relação ao desenvolvimento de novas formas de pensamento no aluno, que em sua maioria não conseguem transpor a realidade imediata, a fim de alcançar um tipo de pensamento mais elaborado, denominado de pensamento teórico ou científico.

Palabras Clave
Desenvolvimento Aprendizagem Vygotsky Conceitos

Abstract

LEARNING CONCEPTION, DEVELOPMENT AND CONCEPTUAL FORMATION TEACHERS OF GRADUATED COURSES

This work is part of the research developed by the author and is intended to investigate the conceptions of learning and development that underlie the action of teachers teaching certificates and the relationship of these elements to the process of concept formation. The theoretical and methodological foundations are based on cultural-historical psychology advocated by Vygotsky and colleagues. The field research used a qualitative and exploratory, the sample consists of ten teachers who have training courses and a Masters Degree and working in teacher education courses. The instrument used for data collection presented in the interview was cut semiestruturada. General, teachers aim to practice the cognitive development of students from the appropriation of scientific concepts developed in spite of not having knowledge of specific theories about the process of concept formation. The subjects reported difficulties in relation to the development of new ways of thinking in students, who mostly can not overcome the immediate reality, in order to achieve a more elaborate type of thinking, called theoretical or scientific thought.

Key Words
Development Learning Vygotsky Concept

Introdução

Com o intuito de analisar as bases teóricas sobre aprendizagem e desenvolvimento que norteiam a ação pedagógica de professores de cursos de formação docente, o presente artigo como parte de pesquisa, desvela os fundamentos epistemológicos dos sujeitos sobre aprendizagem, desenvolvimento e o processo de apropriação de conceitos científicos. Portanto, nosso objetivo é o de elencar quais as concepções de aprendizagem e desenvolvimento que sustentam essa ação. Espera-se, portanto compreender a natureza e a organização dessa modalidade de ensino, a partir do entendimento das concepções que norteiam o trabalho pedagógico.

Por essa razão, na pesquisa de campo empreendida neste trabalho, busca-se investigar de que modo os professores de Ensino Superior tratam a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas como o pensamento teórico por intermédio da formação de conceitos.

A preocupação em relacionar tais elementos, advém da hipótese de que tendo os docentes de cursos de formação de professores, clareza e domínio epistemológico quanto ao processo de formação de conceitos, poderíamos efetivamente alcançar formas de ensino que priorizasse o desenvolvimento do pensamento teórico em nossos alunos.

De acordo com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, a relação do homem com o meio é sempre mediada por signos, instrumentos e pelos outros. A atividade mediada é entendida como processo interventivo que possibilita a relação entre elementos diversos por meio do uso de signos e instrumentos. Assim, à medida que o sujeito na atividade mediada se utiliza de instrumentos como meio de ação na natureza, cria também a cada situação, novas formas de ações intelectuais. E entre os mediadores que auxiliam a relação do homem com o meio destaca-se a linguagem, que é a grande propulsora do desenvolvimento intelectual humano.

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (Vygotsky, 2000, p. 40)

A afirmação acima permite inferir que ao considerar o conhecimento como objeto e ao considerar o professor como aquele que intervém na relação entre o conhecimento e o sujeito (mediador), chega-se a uma nova estrutura do processo de mediação, a estrutura pedagógica.

E assim como nos processos de mediação social os signos e os instrumentos funcionam como ferramentas nas relações sociais, também no processo de mediação pedagógica existem instrumentos e signos próprios, concernentes à situação de ensino e aprendizagem, que definem o trabalho pedagógico.

O uso de instrumentos e sua relação com a linguagem favorece a constituição de signos, já que estes representam instrumentos psicológicos internos que se organizam e se estruturam em um sistema psicológico único, constituído de representações mentais que no decorrer do desenvolvimento humano substituem os objetos do mundo externo.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (Vygotsky, 2000, p. 70)

Para o autor, a compreensão do papel do signo e de sua relação com o uso de instrumentos foi um dos aspectos fundamentais de sua teoria. Para tanto, relacionou os pontos comuns, apontou diferenças e buscou um elo entre eles. Além disso, estabelece a função mediadora como o ponto de semelhança entre o signo e os instrumentos, já que a diferença essencial entre ambos reside no modo como cada um orienta o comportamento. Assim, enquanto os instrumentos atuam diretamente sobre os objetos da atividade (sendo, portanto, de uso externo ao homem), os signos consistem na atividade interna controlada pelo próprio homem.

Segundo Vygotsky, (2000, p. 54) "o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos enraizados na cultura". Para tanto a mediação pedagógica tem uma característica peculiar, pois a ação intencional de ensinar provoca nos sujeitos a atividade de elaboração conceitual no contexto escolar. Enquanto processo, a mediação pedagógica possui em seu bojo instrumentos e sistemas simbólicos intrínsecos. Os instrumentos relacionam-se às ferramentas utilizadas pelos professores como meios para propiciar a elaboração e a apreensão dos conhecimentos e dos conceitos inerentes à formação discente. Por essa razão, representam as práticas de ensino ou práticas pedagógicas utilizadas em classe. Os signos, por sua vez, relacionam-se aos conceitos trabalhados no contexto educacional enquanto generalizações sistematicamente elaboradas e atuam como meio de transformação e de ampliação de suas funções psicológicas superiores.

Como o objeto de investigação deste trabalho é o de entender a ação docente e os elementos constituintes dessa, torna-se importante o entendimento das concepções de desenvolvimento e aprendizagem que sustentam a prática pedagógica do professor formador de professores.

Os processos educacionais em geral, sejam eles formais ou não formais, são sempre propulsores de desenvolvimento. Porém, é no contexto escolar que existe uma intencionalidade explícita de oferecer ao aluno condições para a apropriação de conhecimentos culturalmente construídos, assegurando-se dessa forma a produção da atividade psíquica humana através do processo de conceitualização.

A escola, de acordo com os postulados de Vygotsky, constitui-se num dos elementos culturais que viabilizam a formação de novas funções psicológicas, pois ao transformar o que é natural em cultural acaba por favorecer o aparecimento de novas formas de funcionamento psíquico.

Para a psicologia histórico-cultural, que defende a importância de se entender a atividade psíquica relacionando-a ao contexto histórico e cultural, o processo de conceitualização é visto como forma de reflexão da realidade, que possibilita a abstração e generalização dessa realidade, favorecendo o desenvolvimento do pensamento por conceitos.

No processo de formação de conceitos, o ponto central é o emprego funcional do signo ou palavra como meio de organização de operações mentais:

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (Vygotsky, 2001, p. 170)

Assim, é imprescindível para a formação de conceitos saber fazer uso da palavra e dos signos como condutores da atividade psíquica. A possibilidade de autorregulação, utilizando mediadores como a linguagem, pode ser considerada uma das formas mais complexas de pensamento. Não basta apenas dominar as diversas palavras utilizadas em nosso contexto histórico e social, pois para que a linguagem possa cumprir sua função organizadora e norteadora de pensamento é necessário apreender seus significados e os conceitos nelas embutidos. E é o meio social que irá provocar no sujeito a necessidade de apreensão de conceitos ao colocar-lhe situações motivadoras que o incitem ao desenvolvimento do pensamento.

O pensamento abstrato surge quando o sujeito atinge a consciência dos conceitos. Segundo Vygotsky (2001, p. 246) "o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização" e embora durante as etapas de desenvolvimento o conceito produza uma generalização, esta não é prontamente assimilada pelo indivíduo, posto que depende de um processo de amadurecimento para que se torne verdadeiramente consciente.

Em relação à formação de conceitos, Vygotsky (1999, p. 138) aponta o grau de generalidade, pelo qual aqueles "conceitos com diferentes graus de generalidade podem ocorrer numa mesma estrutura de generalização". Segundo o autor, os graus de generalidade determinam a equivalência entre os conceitos e também as operações intelectuais possíveis com um mesmo conceito.

Para Vygotsky (2001), o conceito surge no próprio processo de operação intelectual, pois todas as funções elementares se articulam necessariamente no processo de formação de conceitos, tendo a palavra como aquela que orienta todo o pensamento do sujeito.

Os conceitos científicos[i], trabalhados no âmbito escolar, acarretam a constituição de modos de pensamento mais complexos, pois articulam a realidade prática às diversas teorias. A escola, dessa forma, transpõe a realidade prática, possibilitando ao indivíduo a elaboração e re-elaboração de conhecimentos que constituem o que Vygotsky denominou de pensamento conceitual[ii] ou teórico. Como afirma Rego:

Vygotsky sublinha que a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação, pelo sujeito, da experiência culturalmente acumulada. Por causa disso, a escola representa elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em uma sociedade escolarizada), na medida em que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual. (Rego, 1996, p. 103)

Esse modo de pensamento produz o desenvolvimento de diversos processos cognitivos tais como os de abstração/análise e de generalização/síntese. Não obstante, é fundamental ressaltar que esse modo de pensamento nem sempre é conquistado pelo indivíduo, posto que se relaciona diretamente às formas de mediação oferecidas na escola quanto à aquisição de conhecimentos. Logo, ao focalizar a atenção sobre a aquisição de conhecimentos escolares, deve-se estar consciente sobre o desenvolvimento de conceitos científicos e o reflexo da aquisição destes conceitos na vida do ser humano.

Assim, a aquisição de conceitos científicos entrelaça-se intimamente ao desenvolvimento de funções intelectuais complexas, favorecendo ao indivíduo um modo de funcionamento psíquico mais sofisticado.

Ao discutir a questão da formação de conceitos científicos, Vygotsky aponta a impossibilidade de que um conceito possa vir a ser simplesmente transmitido pelo professor, pois este deve oferecer oportunidades ao aluno para que ele mesmo possa adquirir novos conceitos a partir de experiências diversas.

A escola, ao ensinar conceitos sistematizados, perpassa por campos teoricamente elaborados da experiência humana e por essa razão o processo de ensino e aprendizagem deve sempre que possível oportunizar situações de interação entre os chamados conceitos cotidianos[iii] e os científicos.

O paradigma histórico-cultural defende que ao apropriar-se de conhecimentos culturalmente sistematizados o aluno acaba por transformar sua própria atividade intelectual, posto que, as ações educacionais são eminentemente intencionais e possuem, portanto, a responsabilidade de promover o desenvolvimento intelectual do homem. De acordo com essa afirmação, o aluno, ao ampliar seus conhecimentos, transforma a si mesmo e consequentemente a sua interação com o meio, provocando também mudanças nesse meio.

Entretanto, é fundamental esclarecer que para facilitar o desenvolvimento cognitivo não basta que o aluno frequente a escola. É preciso que esta promova a todo o momento práticas educativas ou mediações pedagógicas que lhe favoreçam o desenvolvimento de um modo de pensamento mais complexo e mais descontextualizado, que passe a exigir-lhe não só a utilização de processos cognitivos, mas também a utilização de sua atividade consciente.

Ao estudarmos tais questões no Ensino Superior e mais especificamente em cursos de formação docente, acreditamos poder a partir desses elementos, estabelecermos reflexões importantes e imprescindíveis para a busca de um ensino que provoque desenvolvimento, que favoreça a formação de novas funções psicológicas, principalmente o pensamento teórico ou conceitual. Esse modo mais sofisticado de funcionamento psíquico possibilita ao indivíduo novas e diferentes maneiras de percepção, de relação e atuação na realidade. Daí a importância de apresentarmos o estudo em questão.

De acordo com as elucidações acima, o nosso objetivo geral é o de revelar por meio de entrevistas, quais as concepções de aprendizagem e desenvolvimento que norteiam a ação pedagógica de professores de cursos de formação docente, para daí compreender a percepção dos sujeitos sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento no que se refere ao processo de formação de conceitos.

Método

A investigação se deu por meio de pesquisa de campo. O objetivo da pesquisa de campo, de caráter exploratório, é o de investigar a compreensão que os docentes de cursos de formação de professores possuem a respeito das relações entre ensino, desenvolvimento e aprendizagem para a ação docente.

O tipo de abordagem escolhido neste trabalho foi a abordagem qualitativa, já que se trata de uma pesquisa no campo da educação e há uma maior preocupação com os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

Entendeu-se que a pesquisa qualitativa seria mais adequada a esta investigação, uma vez que ela se preocupa com os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos e a pesquisa de campo empreendida visou esclarecer acima de tudo o tipo de compreensão que os docentes de cursos de formação de professores possuem sobre as complexas relações possíveis entre ensino, aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento conceitual dos alunos, a partir das práticas desenvolvidas em classe.

Como esse escrito trata-se de parte de nossa pesquisa, e o recorte apresentado tem como foco as concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento que permeiam a ação docente em cursos de formação de professores, bem como o entendimento desses sobre o processo de formação de conceitos científicos, o instrumento por hora descrito é a entrevista semiestruturada. Tal instrumento constitui-se de uma etapa de nossa investigação. Segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 94), "a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional".

A amostra da pesquisa de campo é composta de dez sujeitos, sendo nove mulheres e um homem, com idades compreendidas entre 31 e 58 anos. Todos são docentes cuja formação profissional foi desenvolvida em cursos de Licenciatura nas áreas de Ciências Biológicas, Psicologia, Letras, Matemática, Pedagogia e Ciências Sociais. Todos os sujeitos possuem curso de Mestrado e atuam em cursos de formação de professores.

Resultados e discussão

Com o objetivo de facilitar a exposição dos dados obtidos, relacionamos primeiramente as respostas dadas referente a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, para posteriormente discutir a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Finalizando nossos apontamentos de acordo com os objetivos propostos, trazemos os dados sobre o processo de formação de conceitos.

Nas entrevistas, buscou-se propiciar uma oportunidade para que os sujeitos da amostra pudessem aprofundar as questões propostas, possibilitando ao investigador desvendar as representações, as inter-relações e os propósitos atribuídos pelos professores.

Análise das concepções de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo

O objetivo desse questionamento foi o de investigar sobre o conceito de aprendizagem e o de desenvolvimento que os participantes da pesquisa possuíam no momento da entrevista, com a finalidade de se conhecer quais as teorias que norteiam a sua ação docente.

Segundo os relatos das entrevistas, verificou-se que em relação ao conceito de aprendizagem e de desenvolvimento os professores participantes possuem posturas teóricas diferenciadas, cujos conteúdos revelam principalmente influências de Piaget, com a teoria Psicogenética ou Epistemologia Genética, Vygotsky, aqui discutida e Ausubel, com a teoria da Aprendizagem Significativa. Entretanto, apenas dois dentre os dez participantes verbalizaram claramente as bases teóricas de sua concepção de aprendizagem e desenvolvimento, pois os demais permaneceram oscilantes e ancorados em frases genéricas e amplas. Constatou-se nas verbalizações dos sujeitos que esses não possuem base teórica aprofundada sobre os autores apontados.

De acordo com os autores citados pelos sujeitos, é importante ressaltar que esses consideram a interação com o meio como importante propulsora de desenvolvimento e que a aprendizagem deve levar em consideração a realidade prática do aluno.

Para Vygotsky, embora aprendizagem e desenvolvimento sejam processos distintos, eles se relacionam intrinsecamente, já que a aprendizagem provoca desenvolvimento e esse desenvolvimento possibilita novas formas de aprendizagem. Assim, a aprendizagem constitui-se no campo social e cultural vivenciado pelo sujeito, que se humaniza na apropriação de conteúdos e formas culturais, tomando para si valores, conceitos e condutas humanas. Ao focalizar a aprendizagem nos moldes escolares, deve-se considerar que ela é antecedida por uma história de experiências no percurso de vida do indivíduo. Ao ingressar na escola, a criança traz consigo uma pré-história que compõe o seu processo de aprendizagem, mas a escola é responsável por promover novas zonas de desenvolvimento.

Análises da relação entre ensino, desenvolvimento e aprendizagem

O objetivo dessa pergunta foi o de analisar como os professores da amostra entendem a colaboração do ensino enquanto elemento que promove o desenvolvimento cognitivo do indivíduo através das múltiplas situações de aprendizagem em sala de aula. A análise das respostas revela que nessa categoria não há grandes variações nas opiniões dadas pelos diversos professores. De maneira geral, os sujeitos da pesquisa compartilham o mesmo entendimento com respeito à relação entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. É possível destacar certas premissas nas diversas respostas dadas pelos sujeitos quanto à relação existente entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, tais como:

a)Para haver aprendizagem e desenvolvimento é preciso que as diversas formas de ensino possibilitem a interação do sujeito com o objeto de conhecimento.

b)Os professores consideram importante partir daquilo que o aluno já sabe para provocar uma ampliação do conhecimento. Assim, é preciso sempre levar em consideração os conhecimentos prévios trazidos pelo aluno.

c)De acordo com os sujeitos da pesquisa, essa relação é sempre mediada pelo professor, ou por instrumentos mediadores que possibilitam ao aluno a apreensão de conhecimentos.

d)As diversas formas de ensino utilizadas pelos professores estão diretamente relacionadas ao favorecimento da aprendizagem significativa e ao desenvolvimento do aluno, seja cognitivo ou pessoal. Portanto, são considerados como processos interdependentes.

e)O conteúdo é a base fundamental do ensino.

f)O processo de escolarização é responsável pela transformação dos indivíduos e por essa razão deve provocar mudanças conceituais, atitudinais e procedimentais.

g)O ensino como ação intencional deve ser claro e bem organizado.

h)No processo de ensino é preciso respeitar e entender as diversas formas de aprendizagem que os alunos utilizam.

A ação de ensinar deve estar diretamente relacionada à necessidade de provocar a reflexão por parte do aluno. Portanto, deve provocar o desenvolvimento de um tipo de pensamento mais elaborado, denominado de pensamento teórico. Ao tratar-se de um determinado modo de pensamento que opera por meio de conceitos, permite ao sujeito um modo de pensamento descontextualizado e abstrato, que busca incessantemente a análise e a síntese dos fenômenos. Assim, para a abordagem histórico-cultural, o ensino é o elemento preponderante para o desenvolvimento do pensamento conceitual, tendo como base o conteúdo produzido historicamente, já que é por meio da aquisição dos diversos conhecimentos científicos que o indivíduo adquire formas de pensamento mais complexas. No entanto, conhecimento e pensamento são indissociáveis e se fundem reciprocamente.

A formação de conceitos

Essa questão permitiu-nos perceber qual o entendimento que os sujeitos da pesquisa possuem sobre a formação de conceitos. Os professores entrevistados consideram que o conceito científico ou conhecimento teórico é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do aluno e para a compreensão do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, porém desconhecem os pressupostos teóricos do processo de formação conceitual.

Consideram também que trabalhar o pensamento do aluno é essencial para a sua formação e que se trata de um processo dinâmico que se constrói ao longo da história do sujeito. Assim, o fato de pensar e de refletir sobre algo possibilita sempre uma transformação interior.

Os sujeitos da pesquisa também concordam sobre a necessidade, por parte dos alunos, de se perceberem enquanto seres aprendentes, já que tal percepção lhes possibilitaria o entendimento de seu próprio processo de aprendizagem.

Sobre a formação de conceitos, todos os professores entendem que para que haja apreensão de novos conceitos ou de novos conhecimentos se faz necessário que eles estejam relacionados a conceitos já adquiridos. Esse processo leva à ampliação dos saberes e provoca uma mudança na relação do sujeito com o meio. Através da elaboração conceitual, o indivíduo analisa, sintetiza e exercita o pensamento reflexivo. Tudo isso leva o aluno a se posicionar e a construir a sua própria concepção de realidade. Segundo os entrevistados, os processos educativos formais deveriam contribuir para que o aluno fizesse a relação entre a teoria e a prática, analisando e generalizando os diversos componentes da realidade.

Baseada nos postulados teóricos de Vygotsky, Rego (1996, p.103) afirma que "a escola representa elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos, na medida em que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual". Assim, a aquisição de conceitos científicos entrelaça-se intimamente ao desenvolvimento de funções intelectuais complexas, favorecendo ao indivíduo um modo de funcionamento psíquico mais sofisticado.

Esse modo de pensamento produz o desenvolvimento de diversos processos cognitivos tais como os de abstração/análise e de generalização/síntese. Não obstante, é fundamental ressaltar que esse modo de pensamento nem sempre é conquistado pelo indivíduo, posto que se relaciona diretamente às formas de mediação oferecidas na escola quanto à aquisição de conhecimentos. Logo, ao focalizar a atenção sobre a aquisição de conhecimentos escolares, deve-se estar consciente sobre o desenvolvimento de conceitos científicos e o reflexo da aquisição destes conceitos na vida do ser humano.

Conclusão

De acordo com os dados apresentados, os professores defendem um posicionamento teórico voltado para a pedagogia progressista em educação. Essa tendência educacional está pautada no materialismo dialético, pois busca analisar a relação entre a educação escolar e o contexto social ao qual pertencem. Assim, os professores da amostra buscam compreender a prática social por meio de teorias que pensem essa prática para então propor novas ações diante da realidade na qual atuam. O termo progressista surge com Snyders (1974) e trata de uma tendência pedagógica que visa à reflexão crítica da realidade, entendendo a educação como instrumento de luta e de transformação social.

Os dados coletados por meio das entrevistas permitem concluir que a visão dialética em educação para esse grupo de professores parece corresponder em maior escala às necessidades sociais atuais, sendo, portanto a concepção educacional adotada por eles. Logo, a busca pela transformação do indivíduo e consequentemente da sociedade é entendida como primordial na educação escolar. Os conteúdos ensinados como base da ação educacional caracterizam-se como instrumento de transformação das capacidades cognitivas do sujeito, formando uma unidade entre conhecimento e ações mentais.

Pode-se verificar nas posturas educacionais dos professores da amostra uma nítida influência de concepções desenvolvidas por autores da psicologia que buscam entender o processo de aprendizado e de desenvolvimento cognitivo em sua relação com o ensinar, como Piaget, com a Epistemologia Genética, Ausubel, com a teoria da Aprendizagem Significativa e Vygotsky, os quais analisam a relação do sujeito com os vários objetos de conhecimento.

Os dados coletados permitem deduzir que, entre as diversas correntes teóricas da Psicologia, a que mais influencia os sujeitos de pesquisa é a psicologia histórico-cultural, posto que destacam a importância da mediação e dos instrumentos mediadores no processo de ensino-aprendizagem. Entendem os conteúdos ensinados ou conceitos teóricos desenvolvidos em classe como meios fundamentais para proporcionar o desenvolvimento cognitivo e a formação da consciência. Logo, buscam compreender a realidade objetiva a partir dos conhecimentos teóricos inerentes à formação de seus alunos.

Isso permite afirmar que há uma coerência na maior parte dos sujeitos em relação à ação pedagógica adotada em classe. Porém, os sujeitos apontam para a forte dificuldade em promover o desenvolvimento do espírito científico, bem como do pensamento reflexivo em seus alunos, posto que esses em sua maioria não consigam transpor a realidade imediata, a fim de alcançar novas formas de pensamento. Outro ponto a destacar é o fato de que os sujeitos pesquisados, apesar de apontarem como sustentação teórica de sua prática autores da psicologia, não dominam em profundidade os pressupostos epistemológicos dos temas abordados.

Observou-se pelos relatos, que há por parte do alunado evidente resistência quanto ao processo de formação conceitual como instrumento mediador e transformador da atividade psíquica, que favorece a constituição de signos, instrumentos psicológicos internos que organizam e estruturam o pensamento, caracterizada como atividade interna controlada pelo homem. É preciso firmar que o foco dessa pesquisa está em analisar as concepções que norteiam a ação docente, porém sabemos que há outros fatores que influenciam a prática docente e que constituem elemento de impedimento na realização de um processo educacional de qualidade e que realmente atenda às necessidades atuais de nossa sociedade.

É preciso ressaltar que a pesquisa teórica e de campo efetuada sobre a formação de conceitos, concepção de aprendizagem e desenvolvimento, evidencia a possibilidade de se chegar a um melhor entendimento sobre a relação instituída entre o saber e o fazer docente, vistos como elementos interdependentes do processo ensino-aprendizagem. Tal relação, à medida que se afigura como um instrumento imprescindível para a formação da consciência e para a estimulação do pensamento crítico-reflexivo a respeito da realidade permite promover uma formação mais consistente e aprofundada. Para tanto, é preciso problematizar a prática social dos estudantes, pois é por meio do conteúdo trabalhado no contexto escolar que os estudantes poderão desenvolver e ampliar suas capacidades cognitivas, com a finalidade de repensar a realidade objetiva.

[i] Conceitos científicos são os conceitos libertos da realidade imediata e diretamente relacionados aos processos de linguagem, da palavra, os quais

levam à organização categorial do pensamento.

[ii] Pensamento conceitual: o sujeito classifica não mais com base em suas impressões imediatas, mas isolando diferentes atributos dos objetos, colocando-os em uma categoria específica por uma relação com um conceito abstrato codificado numa palavra. Análise e síntese consolidam-se e articulam-se.

[iii] Conceitos cotidianos: Vygotsky assim denomina os conceitos construídos a partir dos enlaces situacionais, ou seja, a partir da realidade prática do indivíduo.

Bibliografia

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1999) Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4ª ed. São Paulo: Atlas.
Rego, T. C. (1996) Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes.
Snyders, G. (1974) Pedagogia progressista. Coimbra: Livraria Almedina.
Vygotsky, L. S. (1999) Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
Vygotsky, L. S. (2000) A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.
Vygotsky, L. S. (2001) A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

TRANSFORMACIONES EN EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN MATERNA EN UNA EXPERIENCIA GRUPAL SOBRE CRIANZA CON MADRES DE NIÑOS DE 0 A 3 AÑOS

Pereira, Marcela

Facultad De Psicología, Universidad De Buenos Aires

Resumen

El objetivo de este trabajo es dar cuenta sintéticamente de mi tesis de Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA, dirigida por la Profesora Alicia Stolkiner. Se trató de describir las características del ejercicio de la función materna y las problemáticas en las prácticas de crianza y sus transformaciones, de madres con hijos entre los 0 y los 3 años de edad, reunidas en un grupo de reflexión para madres[1]. El dispositivo formó parte de una investigación – acción. Las participantes fueron convocadas para reflexionar sobre las prácticas de crianza con sus hijos. Las madres pertenecían a un grupo poblacional en situación de vulnerabilidad social, de la Ciudad de Buenos Aires, en el año 2001. Se trataba ofrecer a las madres un espacio de reflexión para activar el intercambio libidinal y simbólico en las relaciones iniciales con sus hijos pequeños.

El diseño de investigación se encuadra en una modalidad descriptiva de base empírica y abordaje cualitativo, con el propósito de realizar un análisis de una experiencia de intervención ya realizada. La búsqueda se orientó a identificar modos de expresión de las madres que permitan describir su posicionamiento subjetivo en el ejercicio de la función materna y las posibles transformaciones que pudieran manifestarse a lo largo de de los encuentros.

Palabras Clave
función materna- crianza-transformaciones

Abstract

TRANSFORMATIONS IN THE EXERCISE OF THE MATERNAL ROLE OF MOTHERS WITH CHILDREN BETWEEN 0-3 YEARS OLD, GATHERED IN A MOTHERS' REFLECTION GROUP

The main objective of this project is to describe the characteristics of the exercise of the maternal role and the problems in child-rearing practices and their transformations, of mothers with children between 0-3 years old, gathered in a mothers' reflection group [1]. The device was part of an investigation - action. The participants were invited to reflect on the child-rearing practices with their children. The mothers belonged to a socially vulnerable population group, in the City of Buenos Aires, in 2001.

Trough this activity, it was attempted to give the mothers a space for reflection in order to enable the libidinal and symbolic exchange in the initial relationships with their children.

The research design is part of a descriptive mode of empirical basis and qualitative research, in order to perform an analysis of an experience of intervention already made. The search was aimed to identify modes of expression of the mothers that allowed to describe their subjective positioning in the exercise of the maternal role and the possible transformations that may arise during the meetings.

Key Words
maternal role-transformations.

Introducción

Me propongo en este trabajo realizar una síntesis de mi tesis de Maestría en Psicología Educacional por la Facultad de Psicología, UBA, dirigida por la Profesora Alicia Stolkiner, cuya defensa oral realicé recientemente. Se trata de la descripción y análisis de aspectos del ejercicio de la función materna y sus transformaciones, en el marco de la investigación-acción Crianza Cantos y Cuentos, (UNICEF. Facultad de Psicología. UBA. Año 2001), de la que formé parte (2). Las participantes fueron convocadas para reflexionar sobre las prácticas de crianza con sus hijos. En esta actividad se trataba ofrecer a las madres un espacio de reflexión para activar el intercambio libidinal y simbólico en las relaciones iniciales con sus hijos pequeños. Fui coordinadora de uno de los grupos de reflexión de madres de niños pequeños y lo que esas madres desplegaron allí respecto de sus preocupaciones en la crianza, como se iba construyendo allí un espacio de reflexión muy potente y las transformaciones que se produjeron en estas madres me resultaron de mucho interés para seguir investigando. Así nace "Transformaciones en el ejercicio de la función materna en madres de niños de 0 a 3 años en un grupo de crianza. Esta tesis se vincula a los proyectos en los que este se enmarca, ya que el análisis de las modalidades de ejercicio de función materna en madres de niños pequeños, puede abrir perspectivas para profundizar el análisis de las restricciones simbólicas de los niños. Asimismo, puede contribuir promover transmisiones parentales que complejicen la actividad simbólica en el niño pequeño para mejores inserciones sociales y mejores aprendizajes, previniendo dificultades futuras en el niño. Se trató de investigar las reflexiones y los aprendizajes de las madres sobre su maternidad, siendo el destinatario indirecto pero fundamental, el niño. En esta investigación y en las que ella se enmarca, hay una preocupación por los procesos de simbolización como trabajo psíquico, condición para el pensamiento y el aprendizaje

"Crianza, cantos y cuentos"

La experiencia se realizó en cinco barrios carenciados de la Ciudad de Buenos Aires, en el 2001 y 2002. Guardería y comedor de la villa 1-11-14 del Bajo Flores. Se trató de una actividad no obligatoria, con participación voluntaria, no se ofrecía nada a cambio. Invitábamos a reflexionar sobre la crianza de sus hijos o niños a cargo de 0 a 3 años. Se trabajó en grupos de 8-10 madres de niños menores de tres años, un coordinador (UBA) y un agente de salud afín al lugar (GCBA). Se realizaron 10 reuniones semanales de noventa minutos. El objetivo era ofrecer a madres o adultos a cargo, un espacio de reflexión sobre sus prácticas de crianza para activar el intercambio libidinal y simbólico en las relaciones iniciales con sus hijos pequeños. La dinámica consistía en el despliegue de inquietudes y dificultades en la crianza, recuperación e intercambio de prácticas y saberes y de cantos y cuentos actuales e históricos.

Problema de investigación

La primera infancia está en la agenda del siglo XX, primero para salvar y cuidar sus condiciones de vida, luego vinieron la preocupación por sus otros derechos, como la apuesta a futuro para lograr mejores inserciones sociales y escolares de los niños.

Una vasta bibliografía remarca la importancia de los tres primeros años de vida porque se considera que el desarrollo temprano es un factor condicionante del futuro en relación con la salud y con la estructura cognitiva, psíquica y social del individuo. Uno de las modalidades posibles para promover tempranamente los recursos simbólicos de los niños pequeños es el trabajo con sus madres como figura primaria y esto puede resultar preventivo de déficits en la simbolización.El propósito básico de este abordaje fue el de potenciar la reflexión sobre el ejercicio de función y sus propios recursos simbólicos para que ellas puedan, a su vez, ofertarlos a sus hijos de acuerdo a sus criterios de crianza.

Entre las situaciones propias de la función materna que circularon en los intercambios discursivos, surgieron con más frecuencia algunos temas ligados a desorientaciones en las respuestas a las demandas infantiles, tomar la crianza como algo que forma parte "natural" de las obligaciones en su vida, formas de sostén pero también de poca mirada en especial a los hijos más pequeños. Por la diversidad de maneras de expresión que estos temas mostraron y su incidencia en el ejercicio de la función y a fin de analizar los modos de crianza y las características que presentan las diversas modalidades de ejercer la función materna en la población en estudio, se plantea como interrogante central la pregunta ¿Cuales son los aspectos del ejercicio de la función materna que las madres despliegan en el intercambio discursivo durante los encuentros grupales de reflexión en relación con sus hijos pequeños?

Objetivos generales

1)Describir las características del ejercicio de la función materna y las problemáticas en las prácticas de crianza desplegadas en el discurso de las madres que participaron del proyecto "Crianza, cantos y cuentos"

2) Analizar las transformaciones que las madres produjeron en el ejercicio de su función y de sus prácticas de crianza en el transcurso de los encuentros de reflexión.

Objetivos específicos

1) DESCRIBIR y ANALIZAR las problemáticas de las madres referidas a sus prácticas de crianza

2) DESCRIBIR y ANALIZAR las modalidades de vinculación de las madres con sus hijos menores, con el padre del niño y con sus referentes sociales.

3) IDENTIFICAR cómo distingue la madre al hijo menor, dentro del conjunto de sus hijos, a lo largo de los encuentros.

4) IDENTIFICAR Y ANALIZAR las narrativas de las madres sobre su propia historia como hijas, la evaluación sobre sí mismas como madres, y sobre sus cambios en la experiencia realizada.

5) ANALIZAR longitudinalmente las transformaciones respecto de sus problemáticas en la crianza y las modalidades de vinculación de las madres con sus hijos menores, producidas en el transcurso de los encuentros.

En estos objetivos se plasman los esfuerzos por operacionalizar un concepto tan amplio como el ejercicio de la función materna. Entonces, intenté realizar un recorte de un tema tan amplio para circunscribirlo a algunos aspectos de dicho ejercicio que consideré eran posibles de recortar y de analizar en la experiencia, cuidando al mismo tiempo la coherencia conceptual.

Articulación conceptual del marco teórico

El núcleo conceptual de la tesis es el ejercicio de la función materna, que se define desde un marco teórico psicoanalítico. Sin embargo, a los fines de una puntuación metódica del análisis y para diferenciar referenciales teóricos, se han establecido 4 apartados. Ellos son:

1. Ejercicio de la función materna;
2. Prácticas de crianza;
3. Ofertas libidinales y simbólicas primarias;
4. Espacio social.

Ejercicio de la función materna: Piera Aulagnier (1975) define la función materna como aquella posición subjetiva a través de la cual la madre libidiniza al niño, inscribiéndolo de acuerdo a su propia constitución narcisística y de su singular ubicación en la estructura de parentesco, inscribiendo al hijo en la trama discursiva, garantizando su acceso a la cultura y al campo social. Para esta autora, la relación de la madre con el niño está marcada por la relación de esa madre con el padre del niño, por su propia historia infantil, por aquello que retorna desde su Otra escena, por su relación con su propio cuerpo; por sus experiencias vitales presentes; todos estos elementos organizan el tipo y calidad de investimiento libidinal del niño. Estos aspectos que señala Aulagnier son los que tomé en los objetivos específicos y retomo de algún modo en los ejes de análisis y categorías

Prácticas de Crianza: Pilar Lacasa (1994) considera a las prácticas, como acciones significativas situadas en contextos y abiertas a la interpretación; se relacionan con la actividad cotidiana, están inmersas en estructuras sociales y proporcionan un modo de

describir el desarrollo en su contexto. Anthony Giddens (1990) señala que al pensar la crianza como práctica estamos ubicando su pertenencia al campo de lo social, reconociendo que la sociedad no tiene una entidad independiente ni objetiva de quienes la habitan y la constituyen. Agnes Heller sugiera que la vida cotidiana es la forma en que lo social se particulariza. Vemos a través de estos autores la fuerte articulación entre concepto de práctica y el espacio social.

Vale aclarar que no era mi objetivo recortar literalmente esas prácticas de crianza sino tomarlas como una referencia a determinadas significaciones propias, singulares, ligadas a un hacer con el hijo, como modo de estudiar y entender los sentidos que para esas madres tenía el ejercicio de la función materna.

Oferta Libidinal y Simbólica: Las ofertas simbólicas son aquellas acciones, palabras o gestos entre la madre y su hijo que ofrecen espacios de mediación, ligando los aspectos pulsionales, inscriptos y favorecidos por la asistencia libidinal temprana.

Para Winnicott (1965), será misión del cuidado materno propiciar las condiciones para la existencia de este ambiente facilitador que debe proporcionar sostén (holding), manejo adecuado, en su forma y timing (handling), y presentar el objeto que permitirá al niño tener una experiencia de ilusión y un momento de omnipotencia absoluta, incondicional.

Los cantos y los cuentos pueden resultar activadores libidinales sencillos y valiosos; los primeros suministros que sustituyen la relación corporal de la madre con el niño.

La inclusión de la producción simbólica en el contexto de análisis de la función materna se debe a que los procesos de simbolización forman parte del funcionamiento psíquico de todo sujeto. El despliegue de la producción simbólica en la primera infancia depende en buena medida de los recursos simbólicos ofertados a los niños a través el ejercicio efectivo de la función materna.

El espacio social: Para el análisis de esta temática se consideraron relevantes las perspectivas psicoanalíticas, sociológica y socio histórica.

Perspectiva psicoanalítica. Para Piera Aulagnier, el niño no solamente recibe los enunciados parentales modelados por sus respectivos psiquismos sino que también, y de modo simultáneo, recibe las marcas del discurso del conjunto. La madre es portavoz del discurso de conjunto

Perspectiva sociológica. Una de las autoras de referencia es Silvia Duschavsky (2000), quien manifiesta que los destinatarios de los programas sociales ven pasar el mundo pero no circulan por él y convertirse en beneficiarios efectivos no supone franquear la distancia que los separa de “los otros”.

Perspectiva socio histórica. Se consideran los aportes de Vygotsky respecto de la constitución cultural de la psique humana.

El concepto de vínculo, resultó un articulador entre el ejercicio de la función materna y espacio social. Kaës (2009) encuentra la imagen “no uno sin lo otro”, para describir la íntima interdependencia en el crecimiento recíproco entre la psique y el mundo. Define al sujeto como singular plural, al mismo tiempo servidor, beneficiario y heredero de esta cadena.

Diseño metodológico

•Estudio cualitativo, de base empírica y tipo descriptivo- interpretativo

•Abordaje participativo (Investigador / Coordinador)

•Población: madres asistentes al comedor y guardería de la villa 1-11-14, en el año 2001.

•Muestreo no aleatorio. Grupo de 10 madres

•Duración de la experiencia: 10 reuniones

Procedimientos metodológicos

•Registro en grabación de audio y desgrabado

•Primera exploración del material para definir categorías de análisis.

•Segmentación de entrevistas en unidades de significación, codificadas en categorías y dimensiones.

•Análisis longitudinal para evaluar las transformaciones operadas.

•El proceso temporal:Inicio (1, 2, 3, y 4), medio (5, 6, 7) fin de la intervención (8,9, 10)

•Interpretación de los resultados, en correlación con los objetivos formulados.

Ejes de análisis

•Eje 1. Prácticas de crianza: Saber práctico de la vida cotidiana sobre la crianza de los hijos, de acuerdo a valoraciones individuales y sociales asumidas por quienes ejercen la función materna.

•Eje 2. Aspectos vinculares del ejercicio de la función materna: Modalidades relacionales de la madre con los otros significativos que se expresan en el ejercicio de la función materna

•Eje 3. Experiencias maternas pasadas y presentes: Recuperación historizada de las experiencias de infancia de las madres y su articulación con el tiempo presente.

En cada eje y cada categoría se identificaron las problemáticas que las madres plantean y sus transformaciones posibles a lo largo de la intervención.

Síntesis y resultados Eje 1 -Prácticas de crianza

Categorías	Inicio	Medio	Fin
Hábitos	Queja. Dificultad general para que los niños incorporen hábitos en casa. Sí lo hacen en jardín.	Poca reflexión. Los cantos ayudan a incorporar hábitos.	Preocupación por dificultades específicas en la pautación e incorporación de hábitos (permanecer sentados al comer). Padre colaborador.
Ritmos	Queja. Dificultad para establecer ritmos en la crianza. Diferencias entre casa y jardín	Poco despliegue y reflexión.	Comentarios más numerosos y heterogéneos. Madres encuentran recursos que las satisfacen más.
Límites	Queja. Amenaza corporal como único límite. Cansancio, impotencia. Atribución de culpas a otros (maridos, hermanos)	Comparten modos más eficaces de pautar al hijo.	Reflexión sobre nuevas prácticas para poner límites como hablarles, jugar más, enseñar y leerles. Nunca guarda juguetes, pero si canto y guardo uno, él también guarda. Yo agarro por el juego, o le digo de otra forma para que me escuche.
Decires maternos dirigidos al niño	Poco para decir. Acorde a la idea: al pequeño se le habla y cuenta poco. Sin lenguaje oral, no entenderá	Mayor despliegue y reflexión a partir de las intervenciones	Humor y creatividad a través de cantos y cuentos. nuevos modos de acercarse al hijo desde la palabra. Sorpresa por los efectos en el niño

Síntesis e interpretación de resultados EJE 2. Aspectos vinculares del ejercicio de la función materna

Categorías		Inicio	Medio	Fin
Modalidad de vinculación con el niño	Lugar otorgado al hijo menor	Dificultad general para hablar del hijo menor, discriminarlo de los otros hijos. ¿qué contar? porque, ¿qué hace un bebe? Comer y bañarlo. Llevás la rutina así. Al más grande, no.	Respuestas similares de menor homogeneidad. Alguna mención del menor y de lo que representa	El hijo pequeño aparece más. Con evocación del nacimiento parece renacer el hijo menor.
	Respuestas maternas a las necesidades del niño	Desde lo corporal, sin mediaciones .	Respuestas se complejizan y no son tan inmediatas ni idénticas a lo que el niño demanda. Más oportunidades sustitutivas y simbolizantes.	Mayor registro del otro como diferente, aun cuando sea pequeño y hable poco.
Lugar que la madre asigna al padre del niño	Queja masiva por poca colaboración y escasa función de corte. Yo digo no y el padre: venga mi hijito, ¿qué quiere mi rey?		Poco despliegue y reflexión. Pocos comentarios sobre algunos padres que ponen límites. Otros en la crianza, abuelos, hijos mayores.	Mayor lugar del padre en la madre. Nuevos acuerdos para la crianza de los hijos.
Vínculo con referentes sociales	Apoyo en referentes externos, como portadores del saber en la crianza.		Mayor centración en las propias prácticas de crianza.	Posicionamientos más autónomos

No se puede seguir siendo el mismo cuando se está en un vínculo con el otro. De eso intentó dar cuenta el análisis de este eje: de los avatares de madres, padres, hijos para reconocer y dar lugar al otro como otro.

Síntesis e interpretación de resultados. Eje 3. Experiencias maternas pasadas y presentes

Categorías	Inicio	Medio	Fin
Referencia a su propia historia como hija	Todas expresan continuidad o ruptura con su historia en la crianza de sus hijos. (Intentos reparatorios)	Cantos en su infancia. Mamá tenía una que era un permiso para decir malas palabras, sin decirlas: calote, lamuri chitoly, vetana, bolity, bolyny, nosotras, contentas! De la queja al placer Se complejizan narrativas sobre sí mismas y del vínculo con el hijo.	Sólo una referencia al pasado de las madres como hijas.
Opiniones sobre sí mismas	Valoraciones por la negativa, por dificultad en la separación, en la puesta de límites, impotencia, culpa. -Uno está mal predispuesto, porque está cansado, entonces ponés la tele, pero después yo me siento culpable, pucha nunca juego.	Pocas referencias sobre sí mismas. Las que hay, continúan por la negativa. No, a mí no me sale nada, no tengo creatividad	Valoraciones positivas sobre lo que pueden aprender, enseñar a sus hijos, modificar (límites, espacios de mayor autonomía que ayudan a crecer a los hijos, circulación del afecto y la palabra) Lo ayudó que yo lo solté. YO decía: chiquitito mío, es de la madre.
Autoevaluación de las madres sobre su proceso en la experiencia	Expectativas. Desorientación con los límites, si pegar o no, padres en la crianza, cómo educar a los hijos en relación a cómo fueron educadas.	No hay referencias	Transformaciones se precipitaron sobre todo en los dos últimos encuentros. Mayor simetría con el padre y asimetría con el hijo, nuevas acciones y anticipaciones modifican el vínculo con el hijo y facilitan el pasaje de la acción a la palabra

El intercambio dialógico entre las madres sobre las características de crianza que recibieron de pequeñas abrió un espacio de reflexión, posiblemente enriquecedor en el ejercicio actual de su función materna.

Conclusiones

Problemáticas

•Queja por dificultades con hijos mayores

•Dificultades en otorgarle al padre un lugar de cuidado y crianza y de referencia normativa

•Poca mención del hijo menor

•Pobreza en la oferta de recursos simbólicos

Transformaciones

•Recuerdos de niñez favorecieron la recuperación de saberes maternales ligados al placer y al sufrimiento

•Cantos y cuentos presentes y pasados tendieron lazos con sus hijos menores y ofertas simbolizantes

•Observación y auto observación más reflexiva y crítica

•Mejores condiciones para vincularse con el hijo pequeño; sostén al hijo en el sentido más amoroso y metafórico del holding.

Se generaron condiciones para que estas mujeres aprendan, sumen, o recuperen un ejercicio de pensamiento sobre su propia existencia y sobre la de los suyos, que las ubica en un lugar diferente desde donde leer la realidad en la que están insertas.

En síntesis, ofrecer un espacio en el que se eleve al semejante a un lugar prioritario, se dé y se pida la palabra, se invite a desplegar y a intercambiar aspectos del ejercicio de función materna, se interrogue, se colabore en la complejización de sentidos, genera transformaciones significativas en el posicionamiento como mujeres y, en especial, como madres.

Ampliando la articulación conceptual podemos decir que:

•El ejercicio de la función materna es singular y se enraiza en una práctica social como la crianza, en un sujeto singular plural.

•Cantos y cuentos son algunas formas en que las prácticas de crianza, la función materna, y las ofertas libidinales y simbólicas se concretan en prácticas observables.

•Crianza, trama sociohistórica y cultural en la que sucede la función materna.

"La simbolización es el resultado de la confluencia entre la sexualidad materna introducida como energía pura en el niño y el orden de símbolos que la madre sostiene desde la cultura en la cual está inserta. Es decir, la simbolización es algo absolutamente singular, individual del sujeto, pero no se constituye sino a partir de un universo de símbolos que la cultura ofrece" (Silvia Bleichmar, 2010)

De esta conjunción y de las posibilidades de que un grupo de madres revise y transforme en parte el ejercicio de su función materna, intentó dar cuenta este trabajo.

Bibliografia

Aulagnier, P. (1975). La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.

Bleichmar, S. (1993). La fundación de lo inconciente. Destinos de la pulsión, destinos del sujeto, Buenos Aires: Amorrortu,

Bleichmar, S. (2002). Dolor país. Buenos Aires: Libros del zorzal.

Bleichmar, S. (2010). Psicoanálisis extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático. Buenos Aires: Editorial Entreideas.

Bourdieu, P. (1999). "Comprender", en La miseria del mundo. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Duschavsky, S. (Comp). (2000). Tutelados y asistidos. Buenos Aires: Paidos.

Giddens, A. (1982). "Hermenéutica y teoría social", en Profiles and Critiques in social Theory. University of California Press (traducción mimeo de JF García).

Giddens, A.; Turner, J. et al. (1990). La teoría social, hoy. Marid: Alianza.

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

Kaës, R. (2004). "La intersubjetividad: un fundamento de la vida psíquica. Señales en el pensamiento de Piera Aulagnier", en Hornstein, L. (Comp.). Proyecto terapéutico. Buenos Aires: Paidos

Kaës, R. (2009). "La realidad psíquica del vínculo", en Revista Internacional de Psicoanálisis de Pareja y Familia, N°6. 2009/2.

Lacasa, P. (1994). Aprender en la escuela, aprender en la calle. Madrid: Visor.

Laplanche, J. (1996). La prioridad del otro en psicoanálisis. Buenos Aires: Amorrortu.

Pereira, M. (1999). "Del grito a la narración" en Schlemenson, S. (comp.). Leer y escribir en contextos sociales complejos. Buenos Aires: Paidos.

Pereira, M. (2005) "Intervenciones del coordinador. Acerca del placer y del pensar", en Schlemenson, S. Pereira, M. et al. El placer de criar la riqueza de Pensar. Una experiencia con madres para el desarrollo infantil temprano. Buenos Aires: Noveduc.

Pereira, M. (2005). "Cantos y Cuentos" en Schlemenson. S; Pereira, M. et al. y otros. El placer de criar la riqueza de Pensar. Una experiencia con madres para el desarrollo infantil temprano. Buenos Aires: Noveduc. Pereira, M. (comp.) (2005). Intervenciones en Primera Infancia. Prevención y asistencia en salud y educación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Schlemenson, Pereira, Di Scala, Meza, Cavalleris: El placer de criar, la riqueza de pensar. Una experiencia con madres para el desarrollo infantil temprano, Buenos Aires Ed. Novedades Educativas, 2005

Stolkiner. A (1987):"Prevención en Salud Mental, normativización o desanudamiento", presentado en IV Congreso Metropolitano de Psigologia. Buenos Aires, Octubre de 1987

Stolkiner, A. et.al (1999) "Efectos de la Reforma del sector salud en usuarios y trabajadores del 1er nivel de atención", en VII Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Stolkiner, A. (2001) "Subjetividades de época y prácticas en salud mental", en Revista Actualidad Psicológica, Año XXVI-No 239. Buenos Aires, pag 1

Stolkiner A. (2003) "Pobreza y subjetividad. Relación entre las estrategias de las familias pobres y los discursos y prácticas asistenciales en salud", en Revista Subjetividad y Procesos cognitivos No 4- Desamparo Psicosocial. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

UNICEF (2001) Estado mundial de la infancia: primera infancia.

Valles S.,M (2003) "Técnicas de Observación y Participación: de la Observación Participante a la Investigación-Acción Participativa", en Técnicas Cualitativas de Investigación Social-Reflexión metodológica y Práctica Profesional. Madrid: Síntesis.

Vygotsky, L.S. (1934). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Lautaro, 1964

Winnicott, D. W. (1965) Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Buenos Aires, Paidos , 1993

Notas

[1] Toda vez que formulamos el término madre nos referimos tanto a la madre biológica como al adulto a cargo del niño pequeño.

[1] When we formulate the term 'mother', we are referring to the biological mother as well as to the adult in charge of the young child.

(2) La investigación mayor en la que se insertó este proyecto fue "Riesgos en la infancia: factores psíquicos que inciden en la restricción de los procesos de simbolización" fue un programa de investigación dirigido por la dra Silvia Schlemenson centrado en el estudio de las relaciones entre la constitución subjetiva y la actividad de simbolización en el niño. El objetivo central fue analizar los procesos psíquicos que restringen el potencial simbólico del niño

LECTURA CRÍTICA DE LOS MEDIOS: CONCEPTUALIZACIONES INFANTILES SOBRE EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE NOTICIAS

Perelman, Flora - Nakache, Débora - Estévez, Vanina

Facultad de Psicología-Secretaría de Ciencia y Técnica-Universidad de Buenos Aires

Resumen

Se presenta una investigación cuyos dos objetivos son indagar las conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias, y explorar situaciones didácticas que posibiliten leer críticamente los mensajes noticiosos. Se analizan resultados del primer objetivo desde el Constructivismo Relacional y la Teoría Crítica del Discurso. Los instrumentos utilizados son dibujos individuales y grupales del proceso de producción noticiosa y observaciones de aula. Se recolectaron 215 dibujos individuales, 29 grupales y 14 observaciones en escuelas primarias públicas y privadas. Los primeros resultados evidencian un acercamiento progresivo al objeto que parte de una conceptualización centrada en las instancias más visibles (hechos noticiables, comunicación en dispositivos mediáticos) hacia aquellas más invisibilizadas por las empresas mediáticas (procesos de producción). El avance, vinculado con la participación en prácticas sociales mediadas, posibilita el pasaje de una concepción de noticia reflejo de la realidad a la idea de noticia como interpretación del mundo pasible de ser cuestionada.

Palabras Clave
Lectura Noticias Constructivismo Infancia

Abstract

CRITICAL READING OF MEDIA: CHILDREN CONCEPTUALIZATIONS ABOUT THE PRODUCTION OF NEWS

We present a research whose goals are first, inquire children conceptualizations about the production of news, and, second, explore teaching situations that allow critical readings of messages communicated in media news.

We analyze the results of the first goal through Relational Constructivism and Critical Theory of Discourse. The data used was drawings by individuals and groups about news production as well as classroom observations. We collected 215 individuals' drawings, 29 group drawings and 14 observations in public and private schools. The first results show a progressive approach to the object of study that has to do with conceptualizations focused in more visible instances (breaking news, media events, communications in media devices) to those that are generally invisibilized by media companies (the production process). The progress, linked to partipation in mediated social practices, allows for the passage from a conception of "news as a mirror of reality" to the idea of "news as a possible interpretation of the world, liable to be questioned".

Key Words
Reading News Constructivism Childhood

Presentación

La investigación que presentamos en este trabajo1 tiene como objeto la lectura crítica de noticias que circulan en papel y pantalla en el mundo mediático. El estudio se propone indagar, en una primera etapa, las conceptualizaciones infantiles sobre el proceso de producción de noticias, y en una segunda etapa, explorar situaciones didácticas que propicien el avance en la construcción de conocimientos que posibiliten la lectura crítica de los mensajes noticiosos. Por lo tanto, se trata de una investigación psicológica articulada con una investigación didáctica en la que se intenta abordar las relaciones entre los medios, los niños y la escuela a partir de una investigación sistemática sobre el problema de la lectura crítica de noticias. En este trabajo, presentaremos algunos de los hallazgos obtenidos en la primera fase del proyecto, acerca de las ideas infantiles sobre la producción de las noticias en los medios.

Niños, jóvenes y adultos están sometidos a un bombardeo inacabable de información caracterizado por la fragmentación y por un orden poco sistemático o francamente azaroso (García Canclini, 2004). Leer críticamente cualquier discurso informativo implica reconocer que los textos que se leen, lejos de ser un fiel reflejo de los acontecimientos que transmiten, representan una construcción de la realidad producida por un autor individual o colectivo en el marco de una situación determinada. El análisis crítico de los medios supone visibilizar las condiciones y los mecanismos de selección y producción del verosímil que crean las empresas mediáticas para posicionarse en el mercado informativo. Los medios no son soportes vacíos sino plenos de contenido y no puede omitirse su análisis al utilizarlos (Nakache, Mastrini, 1998).

Enfoque teórico, interrogantes y dimensiones de análisis

En el abordaje del problema, en la primera etapa consideramos dos dimensiones que se entraman a lo largo del proceso de investigación. Por un lado, la dimensión socio-discursiva permite caracterizar el objeto de conocimiento desde teorías que posibilitan dar pertinencia epistémica a las preguntas claves formuladas a los sujetos y orientan la elaboración de categorías de análisis de los datos empíricos. Partimos de los conceptos del análisis crítico del discurso (Charaudeau, 2003) que caracteriza la comunicación mediática como un contrato entre una instancia de producción y una instancia de recepción que se realiza en el marco de condiciones situacionales político-económicas y culturales. Dicho contrato está dirigido por

dos propósitos en constante tensión: uno es el de "hacer saber" (dar a conocer), o propósito de información propiamente dicho, que tiende a producir un objeto de saber según una lógica cívica: informar al ciudadano. El otro es el de "hacer sentir", o propósito de captación, que tiende a producir un objeto de consumo mercantil según una lógica comercial: captar a la mayoría para sobrevivir a la competencia, pero también ético: seducir para educar. Por otro lado, desde la dimensión cognitiva apelamos al constructivismo relacional piagetiano para dilucidar las conceptualizaciones infantiles involucradas en la interpretación de la producción de las noticias. En cuanto a la especificidad de la formación de las ideas sobre el mundo social, diversas investigaciones psicogenéticas sugieren que "los conceptos se elaboran modulados por las prácticas sociales, las que son indisociables de la transmisión de creencias sociales que las expresan y a las que se dirigen" (Castorina, 2010:169). En este sentido, las noticias constituyen un objeto social significado no sólo por los mismos medios que las transmiten (por ejemplo, a través de slogans como "esto es todo lo que hay que saber", "las noticias que importan están acá") sino también por los interpretantes que interactúan con el niño en los intercambios cotidianos con ese mundo mediático. Esta "tensión esencial" entre la construcción individual de conceptos y las prácticas sociales caracteriza la especificidad del conocimiento social que se produce a partir de relaciones vividas, directas con los objetos, en las que los sujetos dan su propio sentido a las representaciones que mediatizan dichos objetos. Asimismo, es importante considerar que cuando se construyen conocimientos sociales, en nuestro caso, sobre la producción de las noticias mediáticas, es indudable que se está tratando de comprender un objeto que tiene a los sujetos como blanco de su acción (recordemos el "propósito de captación") lo que dificulta el distanciamiento necesario para abstraer las propiedades de tal objeto. Procuramos, entonces, explorar las conceptualizaciones y representaciones de los niños sobre el proceso de producción noticioso y cómo varían según su capital cultural y las prácticas sociales en las que participan.

Decisiones metodológicas

El diseño consiste en un estudio cualitativo de casos. Hasta ahora hemos avanzado en la primera etapa en la que inicialmente se llevó a cabo un estudio piloto donde se administraron entrevistas a 13 niños de sectores socioculturales diferentes y de diversas edades, desde 4 años 10 meses hasta 12 años, que cursaban desde preescolar hasta 1º año de ESB. Se utilizó como instrumento de recolección de datos el método clínico-crítico propio de las investigaciones piagetianas que permite una aproximación a la originalidad del pensamiento infantil y a los sistemas conceptuales subyacentes, atendiendo al modo en que cada sujeto expone su manera de pensar, sin reducirlo al significado que el adulto le atribuye. En las entrevistas se indagó sobre las prácticas infantiles en relación con las noticias, los consumos, los modos de acceso a los hechos noticiosos en la vida escolar y/o extraescolar y luego se pidió que grafiquen "cómo piensan que se producen las noticias" y que lo "expliquen brevemente por escrito". En la indagación definitiva se trabajó con una población conformada por alumnos de 3º a 7º grado de primaria que asiste a escuelas públicas que participan del programa Medios en la Escuela2 y a escuelas privadas, ambas del Gobierno de la Ciudad. En esta instancia, se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos: observaciones de aula y dibujos referidos al proceso de producción de noticias, ya probados en la prueba piloto. Las observaciones tuvieron dos objetivos: a) introducirnos en los universos de sentido de los alumnos, en sus consumos habituales y en su modo de interpretar los mensajes mediáticos, y b) seguir el proceso de producción de los dibujos en las aulas. En la mayoría de los casos, se procuró que primero los alumnos realizaran sus gráficos en forma individual, luego que se reunieran en pequeños grupos para construir un dibujo grupal en papel afiche a partir del debate sobre sus producciones individuales, y finalmente que cada grupo presentara su dibujo en la puesta en común. En función de las posibilidades de cada institución y/o docente, se lograron observar 14 clases (7 iniciales y 7 de puestas en común), que fueron grabadas y registradas manualmente, y se recolectaron 215 dibujos individuales y 29 grupales.

El proceso de análisis es de carácter "antinormativo" (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996). Se trata de examinar los materiales relevados, alejándonos de la idea de un "deber ser" de las interpretaciones infantiles, evitando la caracterización de las ideas como "carentes de", para tratar de dilucidar el camino de construcción de significados referidos a la producción noticiosa. Mediante el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) se busca trabajar con la emergencia de categorías y subcategorías de análisis como un proceso dialéctico de la empiria a los conceptos, lo que lleva a sucesivas aproximaciones hasta lograr cierta 'estabilidad' y ordenación de las categorías, generando "teoría de base".

Resultados preliminares

Nos detendremos en algunos resultados considerando tres dimensiones de análisis: el concepto de noticia, el proceso de circulación noticiosa y el proceso mediático de producción. En torno a estas dimensiones, hallamos diferentes niveles de elaboración cognitiva que provisionalmente parecen delinear una génesis particular de estos conocimientos sociales.

El concepto de noticia

La distinción entre acontecimiento y noticia

El primer dato relevante es que todos los sujetos distinguen claramente entre los eventos de la realidad y su representación semiótica. Muy tempranamente (incluso una niña de 4 años 10 meses estudiada en la prueba piloto) diferencian los acontecimientos reales de las noticias: estas aparecen como representaciones que emergen en el espacio mediático.

La asimilación de lo "noticiable" a la agenda televisiva

La televisión es el dispositivo predominante de acceso al mundo informativo representado por casi todos los niños y esto parece relacionarse con su conceptualización acerca de cuáles acontecimientos son "noticiables". La mayoría representa noticias sobre catástrofes naturales (terremotos, huracanes, inundaciones) y sucesos policiales truculentos (accidentes trágicos, asesinatos, robos). Aunque los temas mencionados cumplen con los criterios generales que definen un acontecimiento mediático: actualidad, relevancia e imprevisibilidad, la agenda seleccionada por los niños se caracteriza además por las propiedades de espectacularidad, visibilidad e inteligibilidad propias de los noticieros televisivos, quienes recurren cada vez más a los "trucos" de los periódicos sensacionalistas.

El proceso de circulación de noticias

La diversificación de dispositivos mediáticos

En cuanto a la diversidad de dispositivos transmisores de información, encontramos diferencias notables según la condición social. Mientras que en la mayoría de los gráficos que pertenecen a sectores desfavorecidos aparece la televisión como el único medio informativo, en los dibujos de los niños de sectores medios se mencionan ya en 3º grado la radio, el diario, la TV y la computadora y se agregan en 5º las redes sociales (Facebook y Twitter) y los mensajes de texto.

La comprensión del circuito noticioso

Algunos estudiantes son sensibles a la compleja trama que entretejen los medios en la actualidad. En los casos más avanzados, grafican un circuito de dispositivos que se retroalimentan entre sí. Esto es, muy tempranamente los alumnos dan cuenta de la existencia de "información circular" (Bourdieu, 1997: 30). También nuestros sujetos son sensibles al cambio cultural que ubica a los "consumidores" en la posición de establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos (Jenkins, 2008:15) y se ubican además como posibles productores de información. Pero les resulta inobservable que las empresas noticiosas sólo generan un simulacro de contacto, ya que los que envían información "resultan inmediatamente fagocitados por la puesta en escena mediática" (Charaudeau, 2003: 143). La ilusión de que "todos pueden ser comunicadores sociales" con igual potencia encubre el poder material de las organizaciones mediáticas de determinar la agenda social e invisibiliza la labor periodística como construcción de la realidad. La mixtura entre medios masivos y formatos de comunicación interpersonal complica la visibilización infantil de la capacidad de la industria mediática para demarcar aquello noticiable.

EL PROCESO DE PRODUCCIÓN NOTICIOSA

Sin lugar a dudas, el proceso de elaboración de noticias en los diversos medios masivos es uno de los aspectos más opacados por las empresas mediáticas. Su conceptualización requiere un camino muy prolongado de construcción, condicionado por las oportunidades que tengan los sujetos de participar en prácticas sociales mediadas por interpretantes que propicien la reflexión sobre esos procesos.
Nos detendremos en algunas representaciones infantiles que ponen en evidencia el pasaje de concepciones más primitivas hacia ideas progresivamente más complejas de la producción noticiosa.

De una concepción unidireccional del proceso productivo guiada por la función informativa a una concepción relacional guiada por la coordinación de la función informativa y la de captación

En un primer nivel, como hemos señalado, los niños representan el hecho noticiable diferenciado del espacio de comunicación donde se lo transmite. De modo que logran conceptualizar una primera semiotización, la transformación del "acontecimiento bruto" en "acontecimiento significante" en el acto comunicativo. Suponen que hay alguien que enuncia el acontecimiento, lo convierte en discurso, aunque todavía no aparece una instancia de producción diferenciada. Es así que estos dibujos siempre representan un camino unidireccional que se inicia en el hecho y termina en el discurso comunicador donde prima la función informativa.

En un segundo nivel, comienzan a representar la instancia de producción en el marco de un espacio diferenciado ("la empresa", "el canal", "el estudio", etc.). Entre el hecho y su comunicación, despliegan tareas de escritura y edición que suponen nuevas transformaciones semióticas del acontecimiento, también guiadas por la función informativa. En este nivel, la representación del proceso sigue siendo unidireccional. Dibujan una cadena de eslabones que parte de la aparición del suceso, continúa con la presencia del periodista en el lugar del acontecimiento registrando lo sucedido, sigue con el ingreso a un espacio mediático donde escribe y/o edita la nota y finalmente ese producto se trasmite fielmente a los ciudadanos.

Recién en un tercer nivel, parecería posible vislumbrar la presencia de la función de captación mediática coexistente con la función informativa. El proceso de producción va dejando de representarse en forma lineal para convertirse en un proceso relacional en el que la decisión de qué acontecimientos van a ser cubiertos, comienza a depender de los intereses que alberga la empresa.

De una mirada ingenua donde la noticia se concibe como un reflejo de la realidad a la admisión de distintos puntos de vista que construyen una perspectiva de la actualidad

En un principio, la información noticiosa es concebida como un fiel espejo de lo que sucede en el mundo. La concepción de noticia como "espejo de la realidad" parece estar relacionada con el hecho de que el modelo televisivo es el que orienta el modo de concebir los procesos de producción (Bertacchini, Capria y Pierri, 2011). El predominio de la imagen y la "transmisión en directo" crean la ilusión de que los medios "reflejan la realidad" más que la construyen. Desde esta perspectiva, sólo las fuentes primarias se conciben como garantía de verdad: por eso, además de las fotos, videos, los periodistas apelan a las cámaras de seguridad que se halla en las calles, a las entrevistas o las tomas de nota en escena.

Un primer avance respecto de esta perspectiva se produce cuando los niños descubren que "los medios no siempre dicen la verdad". El concebir el falseamiento de la verdad les permite vislumbrar otras intenciones en las empresas mediáticas más allá del imperativo de informar. Esta concepción "manipulativa" supone un progreso a pesar de que expresa la contracara de la concepción anterior (los medios reflejan la realidad), ya que resguarda la posibilidad de una verdad última.

Mucho más desafiante resulta comprender la existencia de un "verosímil" mediático, en el cual la asunción de una perspectiva definida respecto de un tema es inherente a la posibilidad de ejercer como comunicador social. Es claro que se trata de una de las cuestiones más complicadas en el proceso de lectura crítica, dado que dicha mirada está ausente también en el debate social respecto de los medios, en el que se reclama, justamente, una mayor "neutralidad" del periodismo. Sin embargo, consideramos que, de modo incipiente, tal comprensión aparece cuando los niños logran percibir la existencia de diferentes posiciones frente a un mismo hecho. Esta mirada complejizadora del proceso de producción se observó frente a noticias que tuvieron una amplia difusión, permanecieron en la agenda de los medios por algún tiempo y suscitaron un amplio debate en la sociedad en general y entre los periodistas en particular (como la muerte de Bin Laden y el "caso Candela"4). En estas situaciones, los chicos advirtieron como posibilidad la cuestión de que no hubiese un único punto de vista frente a lo acontecido y de que pudiera tratarse

de construcciones de sentido que se organizan frente a diferentes lógicas: económicas, políticas, entre otras.

De la personalización de los agentes que hacen las noticias a la concepción de una instancia productora con diferentes roles jerárquicos inmersos en una organización social

Inicialmente, el proceso de producción de noticias gira alrededor de la figura del periodista quien se dedica a hacer posible el pasaje del hecho al producto mediático. Su actividad no se concibe como reglada por un sistema que lo excede, sino que constituye una práctica guiada por intereses personales en una relación directa con los ciudadanos, actuando como "servidores públicos". Tal tendencia a la personalización de los agentes y al carácter benefactor de las acciones que producen aparecen una y otra vez en las indagaciones sobre otros agentes relacionados con la vida social e histórica (Carretero y Voss, 2004) y la autoridad política (Lenzi y Castorina, 2000).

En el camino de complejización que los niños van haciendo para comprender el funcionamiento de lo mediático, lo primero que parecen plantearse es una organización jerárquica de roles donde "el jefe" o "el señor importante" o "el dueño" selecciona aquello que debe darse a conocer en el medio o indica de qué modo debe escribirse la noticia. Esta nueva versión indica un progreso respecto de la anterior ya que aparece más de un agente produciendo la noticia, sin embargo prevalece aún la "personalización" por sobre la comprensión de una organización social que trasciende a las personas.

Hasta el momento, no hemos hallado en nuestros sujetos un avance hacia una concepción más avanzada. Leer críticamente noticias supone comprender su mecanismo de producción como un proceso colectivo que entrama funciones diferenciadas y al mismo tiempo convergentes, en las que resultan claves los condicionantes de intereses de las empresas mediáticas.

De pensar un único proceso de producción para todos los artefactos mediáticos a concebir procesos diferenciados según el medio

Los niños menos avanzados imaginan un único proceso de producción que se inicia en el hecho noticiable y culmina con la aparición de la noticia en los diversos formatos mediáticos (gráficos, televisivos, radiales y virtuales).

A medida que progresan en su conceptualización, parecen revisar esta idea, atentos a incorporar sus experiencias con la diversidad de dispositivos transmisores de información. Aparece entonces la diversificación de coberturas según el medio que incluye la necesidad de cambiar los modos de enunciación del mensaje según el soporte mediático de que se trate.

A modo de conclusión

Una primera conclusión que resulta pertinente situar es que la consigna propuesta parece haber promovido la reflexión de los sujetos sobre el proceso de producción noticiosa en el espacio mediático a partir de su experiencia como usuarios. Los materiales de niños de diferentes grados y sectores sociales muestran una clara progresión en las posibilidades de comprender que la noticia es una construcción resultante de sofisticados procedimientos de producción (acceso a fuentes informativas, edición, etc.). Es así que encontramos un camino que parte de una conceptualización de la producción noticiosa centrada en las instancias más visibles (los hechos noticiables, la circulación de las noticias) hacia aquellas más invisibilizadas por las empresas mediáticas (los procesos de producción). En este sentido, observamos un pasaje entre una concepción de noticia como reflejo de la realidad a una incipiente consideración de la noticia como producto de alguna transformación, idea que supone diversidad de puntos de vista y la necesaria e inevitable interpretación del mundo.

Desentrañar los resortes productivos de las empresas de noticias se presenta como un arduo camino a recorrer por los niños. Queda por seguir indagando en una segunda etapa cómo la escuela, partiendo de las concepciones infantiles altamente constreñidas por la sociedad y por los medios en particular, puede propiciar en las aulas la conformación de una comunidad interpretativa en la que se compartan múltiples lecturas de noticias que circulan en papel y en pantalla. Donde se intervenga para que avancen en las ideas que les permitan leer las informaciones críticamente como producciones e interpretaciones posibles de la realidad susceptibles de ser analizadas, confrontadas, comparadas, discutidas.

Bibliografia

Arrueta, C. (2010). ¿Qué realidad construyen los diarios? Una mirada desde el periodismo en contextos de periferia. Buenos Aires: La Crujía.

Bertacchini, P. R.; Capria, P.; Pierri, C. (2011a). Ideas infantiles sobre la producción de noticias: un estudio exploratorio sobre prácticas de lectura crítica de chicos en edad escolar. Memorias del 3º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata . Tomo 4, 31-37.

Bourdieu, P. (1997). Sobre la televisión. Anagrama: Barcelona.

Carretero y M.; Voss, J. F. (Comp.) (2004). Aprender y pensar la historia. Buenos Aires: Amorrortu.

Castorina, Barreiro y Carreño (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En J. A. Castorina y M. Carretero (eds) La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires: Paidós.

Charaudeau, Patrick (2003). El discurso de la información. La construcción del espejo social. Barcelona: Gedisa.

Clauso, Raúl (2010). Cómo se construyen las noticias. Los secretos de la técnica periodística. Buenos Aires: La Crujía

De Fontcuberta, M. y Borrat, H. (2006). Periódicos: Sistemas complejos, narradores en interacción. Buenos Aires: La Crujía.

Delval, J. (2001). Descubrir el pensamiento de los niños: introducción a la práctica del método clínico. Barcelona: Paidós.

Ferreiro, E. (1988) Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región. En: Alternativas de alfabetización en América Latina y El Caribe. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, pp. 345-363.

Ferreiro, E. (1998). Problemas psicológicos y epistemológicos en la representación escrita del lenguaje. En M. Carretero (Comp.) Desarrollo y aprendizaje. Buenos Aires: Aique.

Ferreiro; E; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. (1996). Caperucita Roja aprende a escribir. Barcelona: Gedisa.

García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Buenos Aires: Gedisa, 2004.

Glaser, B. y Strauss, A (1967). The discovery of grounded theory. Chicago. Aldine Publishing Company.

Jennkis, H. (2008). La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. México: Paidós

Lenzi, A. M.; Castorina, J. A. (2000). Investigación de nociones políticas: psicogénesis "natural" y psicogénesis "artificial". Una comparación metodológica. En J. A. Castorina y A. M. Lenzi (Comp.), La formación de conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. (pp. 253-273). Bs. As: Gedisa.
Murià, I. (1995). La noción de religión en los niños y adolescentes: Estudio comparativo entre mexicanos y españoles. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Psicología Evolutiva.
Nakache, D. y Mastrini, G. (1998) La investigación para la producción de medios escolares. En: Producción de Medios en la Escuela. Reflexiones desde la práctica. CPCyE. SED. GCBA. UNESCO.
Perelman, F. y Nakache, D. (2011). Lectura crítica de las noticias en los medios: caminos cognitivos de niños y niñas en contextos escolares. Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Tomo 1, 418-422.
Piaget, J. (1926). La representación del mundo en el niño. Paris: PUF
Piaget, J. y García, R. (1982). Psicogénesis e historia de la Ciencia. México: Siglo XXI,
Toffler, A. (1980). The Third Wave, Nueva York: Morrow,
Villoslada, E. (1997). Origen y desarrollo de las ideas y actitudes infantiles acerca de la desigualdad social. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Psicología Evolutiva.

Notas

1.Proyecto trianual consolidado, código 20020090100238, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires para el período 2010-2012. Facultad de Psicología, Cátedra de Psicología y Epistemología Genética I. Directora: Flora Perelman. Co-directora: Débora Nakache. Integrantes: Patricio Román Bertacchini, Paula Capria, Jimena Dib, Vanina Estévez, Olga López Broggi, Mariana Ornique, Carla Pierri y María Elena Rodríguez.
2.El Programa "Medios en la Escuela" funciona desde el año 1992 (bajo diversas denominaciones) en el ámbito del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Procura una articulación entre la cultura escolar y la cultura mediática a través de la lectura y producción de medios en las escuelas de todos los niveles educativos.
3."El dispositivo es un componente del contrato de comunicación, sin el cual no existe interpretación posible del mensaje, del mismo modo que una obra teatral no tendría mucho sentido sin su dispositivo escénico. De un modo general, incluye uno o varios tipos de material y se constituye en soporte con ayuda de una determinada tecnología." (Charaudeau, 2003:136)
4.El Caso Candela corresponde a la muerte de Candela Sol Rodríguez Labrador, una niña argentina de 11 años que fue secuestrada el lunes 22 de agosto de 2011 cerca de su casa en Hurlingham, y finalmente hallada muerta por asfixia el 31 de agosto de 2011 nueve días después dentro de una bolsa en una vereda a 30 cuadras de su domicilio.

APORTES DE LOS TALLERES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA ELECCIÓN VOCACIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ADOLESCENTES

Ponti, Liliana - Sanchez Malo, Araceli - Luján, Silvia - Cervetto, Jimena

Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

La finalidad de esta ponencia es presentar los resultados sobre valoraciones expresadas por alumnos de Nivel Medio que realizaron Procesos de Orientación Vocacional desde abril a agosto del año 2009 en el Área de Orientación Vocacional UNRC, en el marco del Proyecto de Investigación aprobado por SECYT 2009-2011.

Las intervenciones de orientación apuntan a promover en los jóvenes la construcción de la identidad vocacional-ocupacional, colaborando con el bienestar emocional. Ayudar a encontrar "un saber y un hacer" que les permita insertarse en la comunidad de un modo productivo y autónomo, favorece el sentido de pertenencia a dicha comunidad y, al mismo tiempo, posibilita a la persona el desarrollo de su sí mismo. La muestra quedó conformada por 101 sujetos, a los que se les aplicó una encuesta semi-estructurada. Se indagaron diferentes ejes: autoconocimiento; entorno social, escolar y ocupacional; información académico-ocupacional y recursos informativos; modalidad de trabajo grupal y actividades del taller; y elecciones realizadas por cada adolescente al finalizar el proceso de Orientación Vocacional. Los datos fueron analizados desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa.

Se puede confirmar que la Orientación Vocacional Ocupacional es una intervención oportuna y facilitadora para el proceso de elección y toma de decisión en los adolescentes.

Palabras Clave
vocación elección talleres adolescentes

Abstract

THE CONTRIBUTION OF THE OCCUPATIONAL VOCATIONAL ORIENTATION WORKSHOPS (O.V.O) TO THE CHOICE OF A CAREER: THE ADOLESCENTS' PERSPECTIVE

The aim of this presentation is to share the results of evaluations produced by secondary school students who participated in vocational orientation processes in the Area of Vocational Orientation UNRC, in 2009. This research is framed in a project approved by SECYT 2009-2011.

The orientation interventions (workshops) aim at helping young people in their construction of a vocational-occupational identity by providing them with emotional support. Discovering that they already have "knowledge about" and that they also "know how to do", will allow them to participate in the community in an autonomous and productive way, it will favor their sense of belonging to such community and it will, simultaneously, allow them to increase their self-development.

The sample was made up of 101 subjects who completed a semi-structured interview. The subjects were expected to answer questions related to different issues: knowledge of their own selves; social, school and occupational contexts, academic-occupational knowledge and informative resources; group work and workshop activities and decisions taken by the adolescents at the end of the vocational orientation process.

The results obtained confirm that adolescents view the O.V.O as a positive and facilitating intervention in the decision taking processes for the choice of a career.

Key Words
vocation choice workshops adolescents

Introducción

La finalidad de esta ponencia es presentar los resultados sobre las valoraciones expresadas por alumnos de Nivel Medio que realizaron Procesos de Orientación Vocacional desde abril a agosto del año 2009 (ingresantes 2010), en el Área de Orientación Vocacional de la UNRC en el marco del Proyecto de Investigación aprobado en la convocatoria 2009-2011(SECYT)[i].

La problemática vocacional constituye uno de los factores que inciden principalmente, en el desarrollo de los proyectos de estudios superiores. La elección vocacional-ocupacional habitualmente se realiza un momento crítico para los adolescentes ya que se encuentran aún, en una etapa de construcción de su identidad personal, y por tanto, vocacional-ocupacional. Al mismo tiempo, el propio sistema educativo los lleva tomar una decisión sobre su futuro (en lo referido a estudios o trabajo), que resulta fundamental la transición hacia al mundo adulto. Esta situación los coloca en un lugar de cierta vulnerabilidad psico-social, ya que para la construcción y sostenimiento de estos proyectos se requieren conocimientos (sobre uno mismo y el contexto educativo-laboral), reflexiones, actitudes y acciones que, muchas veces, no han adquirido o desarrollado. Los

propios adolescentes expresan que ante esta situación, sienten inseguridad, incertidumbre, confusión, lo que genera, además, ansiedad y angustia.

Entendemos a la Orientación Vocacional (en adelante O.V.O.), como un proceso de aprendizaje que tiene por objetivo acompañar y ayudar a los consultantes al esclarecimiento de quién es, qué quiere hacer, quién quiere llegar a ser, cómo puede lograrlo, etc., contribuyendo a la toma de conciencia de lo que implica elaborar y llevar a cabo el propio proyecto vocacional-ocupacional. Implica una dimensión subjetiva (motivaciones, intereses, capacidades, aptitudes, actitudes y expectativas) y una dimensión socio-cultural (representaciones sobre las profesiones y ocupaciones, familia, escuela, grupo de pares).

En este sentido, las intervenciones apuntan a promover en estos jóvenes la construcción de la identidad vocacional-ocupacional, colaborando con el bienestar emocional, dado que "encontrar un saber y un hacer" que les permita insertarse en la comunidad de un modo productivo y autónomo, favorece el sentido de pertenencia a dicha comunidad y, al mismo tiempo, permite a la persona el desarrollo de su sí mismo.

Metodología

A partir de una encuesta semi-estructurada aplicada en la última reunión de los Procesos de O.V.O., se indagaron diferentes ejes que se mencionan a continuación:

-Autoconocimiento (intereses, habilidades, temores, miedos, dudas, expectativas, actitudes, responsabilidad, compromiso, motivación, dificultades).

-Entorno social, escolar y ocupacional (familia, amigos, opinión de los profesores, orientación del colegio, salida laboral de las carreras, imagen y prestigio de las profesiones, posibilidades económicas.

-Información académico-ocupacional y recursos informativos utilizados para ampliar, profundizar y corregir ideas distorsionadas acerca de las carreras, características de la vida universitaria, así como conocer con mayor profundidad actividades profesionales y ámbitos laborales.

-Modalidad del taller respecto al intercambio de experiencias y vínculos que se dan entre los integrantes que participan del mismo y el número de encuentros.

-Actividades que fueron de mayor utilidad en el proceso de elección.

-Momento de elección al cierre del Taller.

La muestra quedó conformada por 101 alumnos, de los cuales 80,2 % (81 casos) son mujeres y 19,8 % (20) son varones.

El rango etario comprende estudiantes desde los 16 a 19 años, representado en el 71,3% (72 casos) con 17 años; el 18,8% (19 casos) con 16 años, el 8,9% (9 casos) poseen 18 años y solo el 1% (1 caso) tiene 19 años. La mayoría proviene de la ciudad de Río Cuarto siendo el 72,3% de la muestra (73 casos) en tanto el 27,9 % (28) restante son de diversas localidades de la región de Río Cuarto.

El 70,2% (71 casos) cursa sus estudios secundarios en escuelas privadas adscriptas al estado provincial, el 26,7% (27 casos) asiste a escuelas públicas y 2,9% (3 casos) son de escuelas privadas de nuestra ciudad y la región (Las Vertientes, Coronel Baigorria, General Cabrera, Las Higueras, General Deheza, Berrotarán, Adelia María, Carnerillo, La Carlota). En ninguna escuela se realizan actividades de Orientación Vocacional.

A partir de los ejes mencionados, se analizaron los datos ponderados en mayor proporción en la muestra, desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo.

Análisis de los datos:

Eje: Autoconocimiento

La mayoría de los orientados destaca como importantes los intereses, las dudas, temores y habilidades, entre los aspectos personales que se trabajan en los talleres.

En primer lugar, valorizan significativamente a los "intereses" como un factor primordial en el proceso de elección y toma de decisión. Esto se ve reflejado en el análisis estadístico por cuanto el 93,1% de los estudiantes consideran que el reconocimiento de los intereses personales y la jerarquización de los mismos, los ayudó a vincular a éstos con la o las carreras posibilitando la toma de decisión. Estas respuestas siguen demostrando que este factor constituye la base de las elecciones vocacionales-ocupacionales. Durante el proceso de Orientación Vocacional, los adolescentes manifiestan sus intereses a través de sus expresiones orales y escritas; de las actividades escolares y extraescolares; de las asignaturas preferidas; en las búsquedas que realizan durante el proceso de información ocupacional y en los perfiles vocacionales obtenidos a través de cuestionarios o tests.

En segundo lugar, el 82% de los estudiantes considera que es importante reflexionar sobre las "dudas". Esto demuestra la incertidumbre y falta de seguridad que los adolescentes tienen en el momento de elección. Las respuestas apuntan a que el taller les posibilitó esclarecer las dudas referidas a la dificultad para reconocer sus propios intereses; verse en un futuro y fundamentalmente sobre los conocimientos que poseen o no acerca de las carreras, profesiones e instituciones de nivel superior.

En tercer lugar, el 57,4% de los encuestados señalan como significativo el abordaje de los "temores". Cuando se analizan las respuestas y justificaciones que dan, se vislumbra claramente cómo los cambios que se generan en la situación de elección, desencadenan ciertos temores y fantasías, que pueden estar obstaculizando este proceso. Acordamos con la clasificación que hace Leibovich de Duarte respecto de las fantasías y temores frente a la situación de elección, las que se vinculan con la imagen de sí mismo, el futuro, la vida universitaria y la escuela secundaria.

Respecto de la "imagen de sí mismo", los estudiantes de la muestra expresan en sus respuestas una imagen que demuestra una identidad en pleno proceso de construcción. Algunos sienten impotencia o desvalorización por cuanto no pueden proyectarse en una carrera porque se consideran todavía muy chicos para tener que elegir. Esta imagen desvalorizada de si mismo también se observa en la dificultad para el logro de cierta independencia, que les

posibilitaría elegir carreras que se dictan en ciudades lejanas a sus lugares de procedencia. Muchos de estos adolescentes provienen de localidades que no cuentan con alternativas de estudio de Nivel Superior, lo que les exige tener que preparase emocionalmente para dejar su pueblo, familia, amigos, es decir todo lo conocido, lo seguro y afrontar la responsabilidad de lo que implica el logro de una mayor autonomía e independencia.

Con relación al "futuro", para algunos adolescentes el mismo, se presenta como incierto y por ende, temido.

Las fantasías y temores que expresan a la hora de pensar en el futuro están vinculados con el miedo a equivocarse de carrera, lo cual se vivencia como un fracaso y pérdida de tiempo, además de cuestionarse acerca de sus capacidades para el desempeño como estudiantes y prospectivamente para el ejercicio profesional.

El desconocimiento sobre la "vida universitaria" genera fantasías de sobre exigencias en relación a lo que implica estudiar una carrera (cantidad de contenidos, tiempo dedicado al estudio y al cursado, modos de abordar el aprendizaje, aprobar el ingreso a determinadas carreras, establecimiento de nuevos vínculos, entre otros). Y por otro lado, se observa el temor a no adaptarse a la cultura universitaria (estructura, organización, rol de estudiante universitario, etc.). La reflexión y la información sobre estos temas, en el marco de los talleres, les permitió afrontar miedos, temores y dudas, en la transición entre la escuela y los estudios superiores.

Por último, cabe destacar que el 52,5%.de los estudiantes consideró a las "habilidades" como un factor importante en la elección, relacionándolas con las competencias personales frente al estudio (cognitivas y sociales) que posibilitan o no, diferentes estrategias de acción.

Eje: Entorno social, escolar y ocupacional

La salida laboral y la familia son los factores más significativos señalados en la muestra.

El 82,2% de los orientados consideran importante haber podido reflexionar sobre la "salida laboral" de las carreras en su proceso de elección, connotándola desde distintos puntos de vista. La mayoría considera positivo haber trabajado sobre este aspecto porque el conocimiento de los distintos ámbitos de inserción laboral e incumbencias profesionales les ha ayudado a tomar una decisión. Otros, expresan la importancia de la satisfacción laboral vinculándola a las diferentes actividades del campo profesional y al esfuerzo personal. En solo tres casos se asocia a la salida laboral con la retribución económica y con el prestigio social de las carreras. De esta manera, se evidencia que el concepto de salida laboral se vincula principalmente a poder conocer con mayor profundidad las profesiones de interés para poder elegir por sobre lo que socialmente se entiende como posibilidad de obtener un trabajo con una alta retribución económica.

En segundo lugar, el 71,3% de los orientados destacan la importancia que tiene la "familia" en este momento particular de sus vidas. Muchos valoran la opinión de la familia frente a la elección de la carrera, reflexionando sobre los vínculos entre los distintos miembros del núcleo familiar y manifestando la necesidad de apoyo y diálogo con los mismos. Algunos, además, resaltan el respeto que muestran los padres acerca de su elección. En solo dos casos expresan la disconformidad de la familia frente a la elección de determinadas carreras. Otro elemento en el que la familia incide directamente en la toma de decisión se la relaciona a la posibilidad económica para estudiar una carrera en otra ciudad o en una institución educativa privada.

Eje: Información académico-ocupacional y recursos informativos

La mayoría de los sujetos valoran positivamente el proceso de información realizado en el taller, reconociendo que estas actividades les permitieron "ampliar la información" sobre las carreras (93,1%), "profundizar la información sobre las carreras" que más les interesan (89,1%) y "conocer nuevas carreras" (86%). Además destacan, haber profundizado la "información acerca de las actividades profesionales y sus ámbitos laborales" (74,3%) como también haber "corregido imágenes distorsionadas" (65,3%). Estas apreciaciones ponen en evidencia la importancia de la información en el proceso de elección.

Las "guías informativas y planes de estudios" (el 85,1% y 79,2 % respectivamente) son los materiales más valorados para esta muestra. En menor porcentaje, las "Monografías profesionales y las Revistas informativas de la UNRC". Es interesante observar que de todos los materiales utilizados, el menos considerado es Internet. Las páginas "web" como recurso para la búsqueda de información fuera del espacio del taller, solo fueron mencionadas por el 43,6%. Se podría inferir que, el uso que estos jóvenes hacen de Internet, es utilizado casi exclusivamente como lugar de encuentro con sus amigos a través del Messenger, facebook, etc. y no como alternativa al servicio de sus procesos de elección. En el trabajo clínico observamos que son pocos los que consultan diferentes sitios web, imprimen, o analizan esta información. Siguen priorizando el espacio del grupo y el contacto personal con el orientador para este proceso informativo, probablemente porque se necesita tiempo para dedicarse a estas búsquedas o por cierta falta de autonomía para desarrollar este tipo de actividades. Pareciera que estos adolescentes siguen necesitando del orientador como mediador para el procesamiento, comprensión y profundización de información académico-ocupacional. En este sentido, acordamos con Marina Müller (1998:52) cuando expresa que: "Nuestra intención es que la información sea ´reconstruida` subjetivamente, para transformarse en conocimientos que den espacio al pensar, a las hipótesis, a nuevas preguntas, a la preparación de elecciones".

Eje: Modalidad del Taller

El 84,2% de los orientados valora como muy bueno, el "vínculo establecido con la orientadora". Analizando las respuestas se puede inferir el desempeño del rol del orientador, como acompañante, guía, destacando la actitud comprensiva, sincera, motivadora, empática, responsable, posibilitadora de generar el clima adecuado para el diálogo, calmar la ansiedad, vencer la timidez y la inseguridad. También señalan la importancia del coordinador referida a brindar, promover, explicar y corregir información sobre las carreras y profesiones. Por último, destacan las intervenciones de esclarecimiento de las problemáticas personales que atraviesan la situación de elección.

Por otra parte, el 63,4%, considera que el "intercambio de experiencias con otros estudiantes" provenientes de diferentes escuelas, sectores sociales y localidades de la región fue muy bueno. En este sentido, las razones que argumentan pueden agruparse en dos grandes

categorías. Por un lado, la importancia de compartir experiencias, vivencias, temores y dudas; sentirse identificado y reflejado en los otros, les ayuda a disminuir la ansiedad y la angustia frente al proceso de elección. Por otra parte, ampliar los modos de pensar sobre sí mismo, el respeto por las ideas de los demás, conocer las diferentes situaciones de vida, les ayuda a replantarse situaciones personales que hasta el momento no habían tenido en cuenta. Esto fue posible por la "integración lograda en el grupo" (61,4%) ya que los jóvenes expresan "el haber tenido buen diálogo", "respeto por las opiniones de los demás", "hacer nuevos amigos", etc. En síntesis, tal como expresa Alicia Cayssials (1994:136): "Al poder contrastar con sus pares su visión acerca de su problemática vocacional, sus fantasías, su imagen sobre la educación superior, las representaciones sociales acerca de las diferentes ocupaciones, así como su información sobre el mercado laboral y los planes de estudio, el sujeto logra enriquecerse en grado sumo, adoptando diferentes perspectivas acerca de su conflictiva".

En relación al "número de encuentros" del Taller (cinco reuniones de dos horas de duración, con frecuencia semanal) la mayoría consideran que ha sido muy bueno por cuanto las actividades implementadas en el transcurso de cada reunión han sido variadas e interesantes. A pesar de que les ayudó a sentirse más seguros; aclarar las dudas, etc., algunos expresan la conveniencia de extender el Taller al menos con un encuentro más.

Los jóvenes valoran diferentes técnicas y recursos auxiliares utilizados, tales como: el cuestionario de intereses (Registro de Preferencias Kuder, Forma CH), técnicas como autobiografía y ficha personal, recursos informativos tales como los folletos, planes de estudio, guías de carreras, monografías profesionales, etc. Además señalan la importancia de las "charlas" con la orientadora como ayuda y guía para profundizar los diferentes aspectos emergentes de los recursos utilizados en el desarrollo del proceso de orientación.

Por último al cierre del Taller de O.V.O. se observa que: 91 estudiantes manifestaron "interés por dos o tres carreras" entre las alternativas a elegir. (90%); 9 estudiantes tomaron una "decisión", es decir, mencionaron al menos una carrera como opción de estudio (8,9%); y sólo 1 estudiante de la muestra "no mencionó ninguna opción" en particular (carrera o trabajo) al finalizar el taller de O.V (0,9%). Retomando a Bohoslavsky pueden describirse los diferentes momentos por los que han atravesado estos jóvenes en su proceso de elección, éstos son: Selección, elección y decisión. Desde el punto de vista dinámico la "selección" involucra a la función yoica de discriminación tanto de objetos externos como internos. La "elección" corresponde al establecimiento de vínculos satisfactorios y estables con los objetos (carreras, ocupaciones). Finalmente, la "decisión" compromete un proyecto y acciones para su desarrollo.

En este grupo estudiado, la mayoría de los estudiantes se encuentran transitando el momento de "Elección". Esto da cuenta de que todo proceso se da en forma gradual y paulatina, involucrando aspectos que están íntimamente relacionados con la constitución de la identidad personal-vocacional, pasando por la reflexión y la transformación de sí mismo para llegar al momento posterior de la decisión. Recién allí la persona logra otorgarle un sentido a su proyecto, que implica tiempos diferentes del encuadre institucional.

Consideraciones finales

A partir del análisis sobre el Eje Autoconocimiento los adolescentes reconocen como aspectos significativos para su proceso de elección, haber trabajado y reflexionado sobre los intereses, temores, dudas y habilidades. En general, priorizan los intereses vocacionales y reconocen la importancia de esclarecer las dudas lo cual ayuda a superar sus temores. En relación a las habilidades las vinculan a las competencias cognitivas y sociales que les van a posibilitar o no el desarrollo de sus estudios.

Con respecto al Eje: Entorno social, escolar y ocupacional la mayoría de los estudiantes manifiesta que la familia constituye un factor de apoyo y contención muy importante para la elaboración del proyecto de futuro. Es relevante observar, que aun reconociendo la importancia que tienen el grupo de pares en esta etapa de la vida, para este grupo de alumnos no constituye un referente preponderante en el momento de la elección vocacional

Asimismo, el proceso de información es especialmente valorado por la totalidad de los adolescentes, en tanto les brindó un conocimiento amplio acerca de las diferentes alternativas educativas, como así también la profundización sobre el conocimiento de las carreras de mayor interés para cada uno de ellos. La posibilidad de conocer más y mejor las diferentes alternativas de estudio, les permitió jerarquizarlas en base a sus intereses, y poder concretar la elección.

Por último, un aspecto que muchos estudiantes consideraron importante haber analizado, para su elección, fue la salida laboral, específicamente en lo referido poder a conocer los diferentes ámbitos de inserción laboral de las profesiones, para proyectarse en ellos. Si bien algunos, lo consideraron desde la perspectiva de la mayor o menor retribución económica que ofrecen las diferentes profesiones, el concepto de salida laboral aparece principalmente relacionado a la posibilidad de vincular los intereses vocacionales-ocupacionales con las diversas actividades del campo ocupacional y con los roles profesionales de las diferentes carreras.

Posiblemente esta sea la razón por la cual, el prestigio y la imagen social de las profesionales no fueron señaladas como aspectos relevantes para la elección, en este grupo de adolescentes.

A partir de estos resultados, se puede confirmar que la Orientación Vocacional Ocupacional es una intervención oportuna y facilitadora para el proceso de elección y toma de decisión en los adolescentes.

[i] Investigación: "Aportes de los Procesos de Orientación Vocacional-Ocupacional y Reorientación Vocacional en la construcción y sostenimiento de los proyectos de futuro de los jóvenes". Aprobado y subsidiado por SECyT Res. Rec. Nº 442/09-UNRC.

Director: Liliana Ponti

Investigadores principales: Silvia Luján, Araceli Sanchez Malo, Jimena Cervetto

Bibliografia

AISENSON, D. (2002). Después de la Escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Eudeba. Buenos Aires.
FERRARI, L. (1995) Cómo elegir una carrera. Planeta. Buenos Aires.
GAVILÁN, M. (2006) La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma. Homo Sapiens. Buenos Aires.
JENSCHKE, B. (1999) El rol preponderante de la orientación vocacional al final del siglo. Revista internacional e interdisciplinaria de Orientación Vocacional y Ocupacional. Edición Especial Nº 1. (pp. 78-94). La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
MÜLLER, M. (1998) Orientar para un mundo en transformación. Jóvenes entre la Educación y el Trabajo. Bonum. Buenos Aires.
PONTI L., LUJÁN, S., SANCHEZ MALO, A (2003) Principales factores que inciden en los proyectos vocacionales de los jóvenes en la actualidad. Primeras Jornadas Regionales de Articulación Nivel Medio-Universidad y Segundas Jornadas Académicas: Problemática de los primeros años de estudios universitarios. Universidad Nacional de Río Cuarto.
PONTI, L.; DEL BOCA, R.; SANCHEZ MALO, A.; LUJÁN,S. (2005) Factores que configuran las crisis vocacionales: para su estudio. Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba.
PONTI, L., VÉLEZ, G., LUJÁN, S., SANCHEZ MALO, A., VASQUETTO R, MONTENEGRO, A., SAVINO, C. (2006) Aprendiendo a Ser Estudiante Universitario. Un material para la información y la reflexión con los ingresantes. II Encuentro Nacional de INGRESO "Políticas, prácticas, y saberes sobre el ingreso a la universidad en las carreras de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes". Universidad Nacional de Entre Ríos. Entre Ríos.
RASCOVÁN, S. (2005) Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica. Paidós. Buenos Aires.
RASCOVÁN, S (2010) Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos. Compilador. Ensayos y Experiencias. Noveduc libros. Buenos Aires.
VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2007) Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa. Barcelona.

SIGNIFICACIONES ESTUDIANTILES ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA MEDIA

Ponzoni, Elena - Rodriguez, Gabriela

Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación.

Resumen

Este trabajo presenta los avances de la investigación: ¿Qué enseña la escuela media? Un estudio proyectivo en las voces de sus estudiantes", que se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. El proyecto se plantea como una investigación de corte interpretativo en el ámbito de la Didáctica incluyendo aportes de perspectivas psico-educativas de derivación cognitiva.

El propósito general del proyecto es reconocer situaciones, experiencias y acontecimientos de la enseñanza valoradas por lo/as estudiantes para su futuro; interpretar aquellas enseñanzas implícitas que aparecen en sus relatos proyectivos y construir categorías teórico-interpretativas sobre las proyecciones de los estudiantes de la Escuela Media en relación al mundo del trabajo o futuros recorridos académicos.

La recolección de información se realizó a través de entrevistas semi-estructuradas estudiantes de los últimos años del Nivel Medio del Alto Valle de Río Negro y Neuquén de escuelas diurnas públicas. De este modo, se accedió a información de carácter autobiográfico y proyectivo y, además, relativo a prácticas de enseñanza específicas del nivel.

En esta presentación sintetizamos interpretaciones referidas a significaciones que construyen lo/as estudiantes acerca de deudas y logros de la enseñanza media y de los aprendizajes alcanzados en esta institución.

Palabras Clave
Enseñanza - aprendizaje- trayectorias

Abstract

THE MEANINGS OF STUDENTS ABOUT THE TEACHING AND LEARNING IN SECONDARY SCHOOL

This work shows progress of the investigation: What does it teach middle school? A projective study in the voices of their students", which takes place in the Faculty of Education Sciences, National University of Comahue. The project is planned as a study and interpretation on the field of didactics; in reference a psycho-educational perspective.

The overall purpose of the project is to recognize education situations, experiences and events valued for future of the students. The general purpose is to interpret these implicit teachings in their stories projective for building categories interpretative theoretical, on projections of Middle School Students in relation to the future world of work or academic courses.

Data collection was conducted through semi-structured interviews in recent year's students of the High Middle Level Black River Valley and Neuquén in public day schools. This way, the accessed of the information is projective autobiographical, on specific teaching of middle school.

In this paper, we synthesize interpretation and construct meanings about the learners in relation of teaching achievements of secondary education and the learning achieved in this institution.

Key Words
Teaching- learning-trajects

Esta ponencia forma parte de los avances realizados en un proyecto de investigación que se está desarrollando en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue denominado "¿Qué enseña la escuela media? Un estudio proyectivo desde las voces de sus estudiantes" El mismo se plantea como una investigación de corte interpretativo en el ámbito de la Didáctica incluyendo aportes de perspectivas psico-educativas de derivación cognitiva.

El proyecto se desarrolla como línea de continuidad de un proceso investigativo en torno a las prácticas de enseñanza en la Escuela Media y que, para estos tiempos, ya alcanza más de una década. Específicamente, en la investigación que da origen a esta presentación, pretendemos reconocer situaciones, experiencias y acontecimientos de la enseñanza valoradas por lo/as estudiantes para su futuro; interpretar aquellas enseñanzas implícitas que aparecen en los relatos proyectivos de los alumnos y realizar un análisis comparativo con las conclusiones construidas en el proyecto anterior. En relación con este último objetivo, procuramos comparar los resultados alcanzados acerca de las significaciones que –retrospectivamente- construyen los egresados acerca de la enseñanza del nivel en relación a las proyecciones que elaboran lo/as estudiantes que actualmente cursan la escuela media.

Trabajamos con alumnos de los últimos años del Nivel Medio del Alto Valle de Río Negro y Neuquén de escuelas diurnas públicas (matutinas y vespertinas). Sostenemos este criterio porque, en nuestra zona, estas modalidades representan la mayoría de las escuelas y porque su constitución sociocultural es la más heterogénea.

Optamos por una estrategia metodológica que nos facilite, por un lado, el acceso a información discursiva y de carácter autobiográfico de lo/as estudiantes y, por otro, propicie nuestra comprensión acerca de las prácticas de la enseñanza específicas de este nivel educativo y que se entraman en sus relatos.

Con esta perspectiva, en un primer momento recolectamos información a partir de entrevistas semi-estructuradas dirigidas a conocer situaciones, experiencias y acontecimientos vividos en la escuela media, en función de reconocer las significaciones más explícitas. Para la elaboración de la entrevista[1], recuperamos las conclusiones alcanzadas en el proyecto anterior. Fue así que, nuestra indagación alentó la reflexión de los entrevistados en torno a tres tipos de tramas didácticas que interpretamos en los relatos de los egresados a partir de dicho proyecto. Las mismas nuclean un conjunto de significaciones respecto de las prácticas de enseñanza, que hemos denominamos como tramas didácticas disciplinadas, clandestinas o participativas.

Este primer acercamiento al campo, nos permitió validar la pertinencia de la estrategia de indagación en función de nuestros objetivos y, al mismo tiempo, reconocer núcleos de sentido novedosos en las voces de lo/as estudiantes entrevistados. Por ello, hemos decidido ampliar la muestra y realizar entrevistas en profundidad que nos permitieran complejizar nuestra lectura de los relatos y argumentaciones obtenidas.

Actualmente, nos encontramos trabajando con nueva información proyectando, posteriormente, confrontar nuestras interpretaciones con los nuevos discursos recopilados a partir de la puesta en marcha de grupos focales (focus-groups) y las entrevistas en profundidad.

Respecto de la tarea actual, estamos interpretando el material a partir del programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti., cuya incorporación constituye una herramienta potente para el análisis del material empírico dado que ha posibilitando el desarrollo de nuevas estrategias metodológicas en el proceso de tipificación de las entrevistas.

De esta forma, el ATLAS.ti., como instrumento que permite elaborar redes conceptuales, nos orienta en la construcción y organización de categorías interpretativas que surgen de los relatos estudiantiles. Por otra parte, el uso de esta herramienta facilita y propicia prácticas reflexivas y colaborativas en el proceso investigativo.

En ese proceso, pudimos interpretar que en los relatos de lo/as entrevistado/as emergen significaciones proyectivas diversas, tanto de las enseñanzas que ofrece la escuela, como de los aprendizajes que en ella construyen.

Acerca de la enseñanza

El mandato fundacional de la escuela media nace con una matriz académica destinada a la formación de algunos elegidos, o bien, con una función terminal más relacionada con el mundo del trabajo. Pese a ello, lo/as estudiantes parecen construir significaciones acerca de las enseñanzas que propicia la escuela resaltando, fundamentalmente, incumplimientos con sus propósitos educativos. En efecto, encontramos una relevante recurrencia de relatos que se focalizan en las deudas que el nivel tiene con sus necesidades actuales y expectativas futuras.

-"…No sé…a que me pueda interesar por cosas que no me gustan y no sólo lo que me gusta, a relacionar a hacer algunas cosas que sé que te piden en la universidad y acá no se hacen…"

Al respecto Tedesco (2008) señala que, actualmente, se observa un nivel medio atravesado por tensiones que surgen de demandas y necesidades sociales y culturales heterogéneas ajenas a esta matriz fundacional. Tal vez por ello, en los últimos tiempos, este nivel educativo ha sido objeto de múltiples reformas que fueron, predominantemente, infructuosas. Incluso, muchas de ellas sólo renovaron modelos permitidos, poniendo en evidencia una crisis del nivel medio.

De este modo, la escuela secundaria parece fallar en la construcción de un modelo que logre el necesario consenso educativo y social, en función orientar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en este nivel. Posiblemente, esta borrosa identidad institucional termina generando prácticas de enseñanza y de aprendizaje poco confiables para los estudiantes, quienes parecen significar a la escuela como un "puente obligatorio" que simplemente hay que transitar debido a sus tradiciones socio-culturales.

-"…Para eso es lo que sirve (la escuela media). La tenés que hacer es como un paso más… si querés llegar al podio tenés que ganar la carrera y vencer obstáculos..."

-"…Sin secundaria quién te toma. Aunque note prepare para trabajar es una exigencia. No entiendo, no sirve, pero es necesaria…"

-"…hablando así de la realidad, para tener para limpiar un piso tenés que tener el secundario terminado, quieras o no. Antes capaz que no, sólo con la primaria alcanzaba, pero ahora tenés que tener sí o sí el secundario terminado…"

En este contexto narrativo, lo/as estudiantes adjudican a la escuela, diversas incapacidades para proporcionar conocimientos genuinos que les permitan dar continuidad a estudios superiores o para acceder al mundo del trabajo. Dicho de otro modo, las instituciones del nivel medio portan tradiciones curriculares que parecen contraponerse con las intencionalidades actuales, relacionadas con el lugar que hoy ocupa la experiencia escolar en las vidas de lo/as jóvenes para construir su proyecto de vida.

-"(debieran enseñar)… Cosas más importantes, creo que dar materias como música o plástica no sirve. Tendrían que dar computación, que ahora es un requisito básico en cualquier trabajo…"

La diversidad de motivaciones, expectativas y propósitos de los sujetos entrevistados parecen rivalizar con la organización curricular y administrativa de la escuela, en tanto que los modelos institucionales y propuestas educativas no prevén diferentes trayectorias formativas en función de la heterogeneidad del alumnado. En este sentido, las narrativas aluden a la falta de competencias habilitantes para el mundo de trabajo y/o para el mundo académico, criticando la fragmentación de aquellos que vuelven rutinaria la vida escolar.

-"…Las materias que tenemos una sola vez a la semana "me las olvido". No les prestó ni atención…"

De ese modo, la acreditación del secundario completo se transforma en un simple, pero necesario, trámite previo para proyectarse en el

futuro. Esta significación no parece implicar un reconocimiento al conocimiento aprendido, sino simplemente, el valor de terminar el ciclo de formación para obtener una credencial habilitante.

-"…Sin un título secundario no puedo inscribirme a la U.N.Co. (universidad) y para conseguir un empleo también te piden el secundario (…) también me sirve para socializar, conocer gente y eso te abre puertas…"

Evidentemente la escuela, frente a estas demandas, sigue inmersa en un escenario donde sostiene certezas y principios que en otro tiempo fueron válidos pero que, en la actualidad, es un impedimento para reconocer su pérdida del monopolio en la distribución del saber.

En este sentido, resaltamos que la mayoría de las narrativas estudiantiles exigen que la escuela media diseñe otras formas de acercarse al conocimiento. Sin embargo, y con la misma fuerza, estas narrativas recuperan el valor de esta institución como medio para seguir estudiando, insertarse en el mundo laboral y para su propia constitución subjetiva.

De este modo, rechazan la lógica enciclopedista y fragmentada que prima en la enseñanza y, paralelamente, piden recuperar la especificidad de los saberes para recibir orientaciones más claras que les permita orientarse con mayor seguridad. En este último sentido, expresan que la escuela debe ocupar, privilegiadamente, el espacio de formación.

-"…Para no ser ignorante… porque si no sabés, no podés opinar. Si no, no te podés defender y no podés fundamentar…"

Es decir, además de la trama de significaciones de la escuela media como una simple tramitación, las narrativas también muestran -a esta institución y a sus prácticas- como un espacio donde se mitigan y amortiguan las crecientes exigencias y demandas socio-culturales.

-"…Si no terminás…todo el mundo piensa que te puede pasar por encima. Te pueden engañar..."

-"…Porque si no sabés, no sos nadie hoy, si no tenés un secundario. Y más, el día de mañana, si no tenés un título, no sos nadie tampoco, porque es así… te desvalorizan…"

Estos relatos dan cuenta de otro de los sentidos que recorren las significaciones de los entrevistados en torno a la escuela. Algunas investigaciones argentinas (Tiramonti, 2008; Tenti Fanfani, 2007) señalan que estas significaciones emergen con mayor notoriedad entre sujetos que integran sectores sociales con mayores desventajas y/o relativamente excluidos de la sociedad. Estos trabajos analizan el impacto que sufrieron las familias de estos sectores a partir del contexto socio-político de las últimas décadas. Impacto que afecta de igual modo a la dinámica de la escuela media quien, además, debió sumar la obligatoriedad del nivel como ideal igualitario.

Este ideal se ha conformado a través del tiempo como una promesa incumplida, pero sigue siendo el anhelo de algunos sectores sociales que ven a la escuela media como una plataforma de posibilidades y de ascenso social. Las palabras de los alumnos son esclarecedoras al respecto cuando aluden "a ser alguien en la vida."

Analizar este ideal, en un proyecto que retoma las voces de los estudiantes y sus proyecciones, implica reconocer algunas cuestiones sustantivas referidas a la construcción de las nociones de éxito y el fracaso escolar. Es decir, a la inclusión o exclusión de los alumnos y por lo tanto, a la relación que se establece con el conocimiento en estos avatares.

-"…En esta escuela tenés alguna posibilidad de trabajo que, por ejemplo, con un bachiller no tanto. Sólo en algunos lugares. Pero siempre tenés que tener algún plus, porque el título en sí mucho no te sirve. Creo que el título me permite conseguir un trabajo pero tendrían que darme algún curso, o capacitación específica de lo que voy a tener que hacer…"

Al respecto, Inés Dussel (2008:40) expresa "El ethos igualitarista aparece jaqueado en muchas escenas escolares, en las que el imperativo de incluir a todos parece llevarse muy mal con las posibilidades concretas de hacerlo. La tensión entre pretensión republicana y la capacidad efectiva de realización de ese ideal es procesada de maneras muy diferentes en las escuelas, y genera un creciente malestar."

Este procesamiento se encuentra en las bases de ciertos acuerdos, generalmente implícitos, que se producen entre los miembros de la comunidad educativa. Los mismos parecen garantizar, por un lado, mayor inclusión, permanencia y egreso de los estudiantes en las escuelas, y, al mismo tiempo, sostienen y reproducen la exclusión social originaria de estos grupos de estudiantes. Tales acuerdos, pueden materializarse de diferente forma pero, en esos formatos, es inevitable que las actuaciones de docentes concretos ocupen un lugar decisivo.

-"Entrevistador: ¿Y por qué no estudias medicina? Alumno/a: Porque nuestra profesora de biología nos dijo que no sigamos nada relacionado con medicina porque nos iba a ir mal..."

Siendo así, se constituye un claro ejemplo del lugar docente en el procesamiento de la tensión entre pretensiones igualitarias y equitativas, con las posibilidades de concreción que las instituciones educativas vislumbran para sus estudiantes.

En este proceso, los estudiantes van desarrollando un sistema de valoración acerca de las posibilidades que ofrece la escuela media, de las demandas satisfechas o no concretadas en este espacio escolar y, de las alternativas de construcción de proyectos propios. Es un escenario donde las intervenciones de lo/as docentes ocupan un lugar relevante, sean estas relativas a la distribución de saberes, establecimiento de relaciones, advertencias o recomendaciones y, muy notoriamente, sobre las proyecciones de los estudiantes respecto de su futuro.

Pese a esta relevancia de las actuaciones docentes, de modo paradójico, las narrativas de los entrevistados también ponen en evidencia una crisis en su autoridad epistémica o, como mínimo, en su autoridad como enseñante.

-"…Algunos profesores te dicen.. mientras que no molestes podes escuchar música con los auriculares. Y trabajan con los que les interesa la clase. Ponele, yo tenía una profesora en 5° y 4° año que daba clases en la universidad, y nos decía, "bueno, si no les interesa mi clase, váyanse afuera, pero acá no molesten, si quieren, pónganse los auriculares…"

Es claro que lo/as estudiantes reclaman que los docentes profundicen su labor en torno a generar interés por aquellas cuestiones del conocimiento que, en primera instancia, no les resultan atractivas. De este modo, podríamos interpretar que la demanda estudiantil recae sobre una necesaria transformación de las prácticas de enseñanza a partir de nuevas modalidades de vinculación con el conocimiento que se enseña.

-"(debieran cambiar)… la forma de enseñar, que sea más dinámico porque siempre se dan los mismos contenidos y no se avanza en nada... sinceramente para mí el contenido que te dan es muy básico y no me sirve para la universidad… porque no te enseña lo necesario y fundamental para la vida…"

Sin embargo, no todas las narrativas sospechan o desprestigian la autoridad epistémica de los docentes. Por el contrario, la reconocen y recuperan el valor la asimetría entre quien enseña y quien aprende un saber disciplinar. Este reconocimiento no niega una autoridad democrática que transmite saberes, brinda instrumentos y genera espacios de discusión, participación y reflexión compartidas.

-"…Tener esa relación de que alguien es más, que está el profesor y después siguen los directivos, cómo llevarte… Y todo eso te ayuda un montón, tanto para un trabajo, que algunos se piensan que <No, yo soy el jefe>, pero no,¡ están equivocados!..."

- "…Por ejemplo el profesor de música que tuvimos en segundo y en cuarto también te va contando cosas… como que vos decís, bueno, no es todo joda hay que tomar las cosas más en serio, hay momentos para joder, momentos para estudiar, momentos para divertirse, hay momentos…"

En estos entramados narrativos, las expresiones estudiantiles no aluden directamente a la escuela como institución, sino que remarcan la relevancia de la figura del profesor/a como figura que genera u obtura proyecciones futuras. En tal sentido, no refieren a la enseñanza como un proceso que trasciende individualidades sino como una práctica donde su autor es claramente identificable, es decir, refieren a una didáctica de autor (Litwin, 2009)

La preponderancia otorgada a la práctica docente, en el futuro de los estudiantes, es recurrente, no sólo en las expresiones de los actuales entrevistados. En efecto, el valor otorgado a esta práctica constituye uno de los ejes centrales de las conclusiones que alcanzamos en dos proyectos de investigación, anteriores al presente.

En tal sentido, cuando investigamos la autoevaluación docente y su vinculación con la construcción de su oficio de enseñar, comprendimos que uno de los escenarios más potentes para propiciar estos procesos es aquel que denominamos "escenario de la trascendencia."Aquí, lo/as profesor/as son protagonistas de escenas de reconocimiento por su labor docente que, circunstancialmente, realizan estudiantes que ya egresaron del nivel medio. Asimismo, al investigar la enseñanza de la escuela media, en las voces de los estudiantes universitarios, pudimos reconocer la fuerza de la práctica docente como promotora de aprendizajes, tanto críticos y democratizadores, como sumisos y de acatamiento a verdades establecidas" (Calvet, Pastor, Herrera y otros; 2008)

En esta misma dirección, el presente proyecto nos muestra que al explicitar los recuerdos, vivencias, percepciones y experiencias referidas a la enseñanza de la escuela media, les permite a los alumnos -de los últimos años del nivel- llegar a valorar la incidencia que tienen las prácticas de algunos docentes en sus proyecciones futuras.

Acerca del aprendizaje

Hemos anticipado que las entrevistas realizadas nos ofrecieron información relativa a las significaciones que construyen los estudiantes acerca de sus aprendizajes. Estos datos muestran a los entrevistados como protagonistas centrales de relatos que entraman logros y transformaciones subjetivas relevantes y perdurables. Es decir, son narrativas que recuperan la vida escolar como promotora de prácticas que dan origen a tales conquistas y, consecuentemente, menos orientadas hacia un terreno de demandas sobre la enseñanza.

-"…Yo creo que una preparación mental más adulta, no sé cómo explicarlo, pero es diferente. No pensás lo mismo que cuando estás en tercero o en segundo que era, por así decir, todo joda. Ahora en quinto es como que te cierran muchas cosas, te ayuda a proyectar más a futuro; vos decís, bueno yo tengo planeado salir ahora, de acá y estudiar, ponerme a estudiar. Y digo, bueno, sí voy a estudiar esta carrera porque sé que me va a dar salida laboral y vas proyectando a futuro..."

Estos relatos dan cuenta de genuinos procesos reflexivos que enlazan una compleja historia de prácticas, con auténticas proyecciones de vida. En ese entramado ponen en relieve aquellos logros específicos referidos, tanto a contenidos de aprendizaje, como a las estrategias necesarias para construirlos. Respecto de estos contenidos, y sus formas de apropiación, pudimos reconocer que las alusiones más explicitas refieren al aprendizaje de normas, pautas de convivencia y valores.

-"…Y no es lo mismo una persona que se levanta todos los días temprano para ir a la escuela que una que no…"

-"…Como todo… uno desde chiquito te dan un horario para entrar. Esa norma nunca fue la mía, la del horario, siempre llego un poco tarde y por ahí bueno…, como todo! hay que respetar las normas y todo lo que un establecimiento tiene porque, si vos querés tener un buen rendimiento, van a influir las normas… porque son para que te enseñe. Capaz que una persona más rebelde y le enseñen una forma de enderezarse, por así decir, como por ejemplo que no se peleen, agresiones verbales, esas cosas así mucho no me gustan. Soy mucho de discutir y plantear mis opiniones porque me gusta que todas las personas puedan hacerlo, porque creo que como ya sabemos un país democrático y creo que todos tenemos que…y sí con las normas se va formando uno, porque la escuela es como la segunda casa…"

-"…Y...por ejemplo en el caso de que no le tenes que contestar a los profesores, que tenes que tener solidaridad con tus compañeros, eso sí lo vas aprendiendo mientras vas pasando por el secundario y te sirve también para la universidad…"

En estas expresiones, advertimos la fuerza ordenadora que conllevan ciertas pautas institucionales rutinarias para la vida cotidiana de los estudiantes, tanto dentro de la escuela, como fuera de ella. Además, son relatos que no sólo remiten a la importancia de las normativas en un presente concreto, sino también a un potente sentido proyectivo. Estas proyecciones están ligadas al aprendizajes

de valores "democratizadores y solidarios" para la convivencia social y la construcción de conocimientos.

-"…A mí me gusta trabajar en grupo no me gusta trabajar mucho sola, sé que va ha haber cosas que uno las tiene que hacer solo pero bueno a mí me gusta trabajar más en grupo, ver la opinión que tiene mi otro compañero y capaz que yo estoy equivocada y él me puede ayudar o ella…"

Si bien anticipamos que, recurrentemente, encontramos la impronta proyectiva de los aprendizajes de normas, pautas de convivencia y valores, no todo/as los entrevistado/as señalan este último sentido participativo y cooperativo.

-"…Siempre obedezco a mis superiores, creo que si me lo dicen es por algo, ellos están para enseñar…"

-"…Con los profes en general bien,…hay algunos plomos, otros buenazos y otros distantes. A lo largo de los años te vas amoldando para no tener problemas, porque de eso se trata, si no si se te hace difícil y no ganas nada…Y si hay una forma armada en la escuela y si querés permanecer, la tenés que aceptar o fuiste…"

Estas expresiones se vinculan con la síntesis personal que realiza cada sujeto respecto de pautas y normas aprendidas pero, al mismo tiempo, dan cuenta de construcciones colectivas. Es decir, en la escuela se aprenden una serie de rituales que es necesario incorporar -"aceptar"- los cuales ponen de manifiesto la cantidad de cánones que están por detrás de los roles esperados como modelos preestablecidos. De este modo, cuando el aprendizaje de normativas se vincula con la aceptación acrítica, es evidente que los relatos van perdiendo el sentido de la apropiación y de una proyección futura comprometida.

Al respecto, son numerosas las investigaciones que resaltan la importancia del consenso en la construcción cotidiana de pautas y normas y, al mismo tiempo, advierten que su falta de racionalidad promueve una pasiva aceptación o su rechazo dado que anula su función orientadora. Autores como Tiramonti (2004), Huergo (2005), entre otros, señalan que la fuerte presencia del mercado y el desplazamiento de la tradicional ética del trabajo por la estética del consumo –entre otros- han roto el entramado institucional de la sociedad capitalista y, con ello, el campo común al que se integraban y articulaban sujetos e instituciones.

En este escenario se evidencian la continuidad entre los fenómenos de fragmentación social y los procesos de diferenciación de las instituciones educativas. Los autores, resaltan que tales instituciones han perdido la potencialidad para instituir identidades críticas e independientes, manifestando serias dificultades para hacer efectivo un marco normativo común que establezca y regule las relaciones entre los distintos miembros de la institución.

Pese a ello, los estudiantes que entrevistamos no soslayan la idea de una escuela media que también cumple funciones menos opresoras y que, por ello, puede habilitar prácticas de aprendizaje significativamente emancipadoras.

-"…Sé que todos tenemos un tiempo de estar con nuestros padres y separarnos, que también eso te lo va enseñando la escuela de alguna manera, no es que te dice que llega cierta edad y que tenés que separarte de tus padres, pero aprendes que tenés que independizarte…"

-"…El trato con la gente, la manera de hablar con la gente, discutir. Creo que sí me va a servir porque uno está constantemente en contacto con diferentes personas con diferentes puntos de vista entonces uno tiene que aprender y la escuela es el lugar donde estás casi todo el día…"

Los carriles discursivos que hemos interpretado hasta aquí, refieren al aprendizaje de valores implicados en las prácticas de normas y pautas institucionales y son de carácter notoriamente explícitos. Sin embargo, entendemos que estos relatos transportan también, y quizá de modo más implícito, aprendizajes epistémicos específicos.

-"…Te da un pantallazo para saber más o menos orientarte si te gustan las humanísticas o las exactas, no se… en relación a lo que vos quieras estudiar o no quieras estudiar. Yo por ejemplo para las exactas no sirvo y siento que me tengo que dedicar a las humanísticas…"

-"…Hay materias que te sirven más para el futuro, hay materias que no te gustan pero también no gustándote son materias que las tenés que hacer y a su vez te sirven y te favorecen, por ejemplo historia no a todos le gusta, pero entender la historia es también comprender la realidad en la cual hoy vivís, como por ejemplo psicología también, es una materia que tenés un solo año pero te ayuda a entender el mecanismo de tu mente todo eso, lo mismo que filosofía o materias así que son para que no tengas un pensamiento tan cerrado, que capaz que mucha gente dice que no sirven para nada pero sí, son materias que te favorecen…"

En efecto, podemos reconocer que el aprendizaje de contenidos disciplinares particulares no emerge recurrentemente en las narrativas como una de las conquistas subjetivas más importantes. Sin embargo, entendemos que, implícitamente, los estudiantes significan estos aprendizajes al evaluar los modos de apropiación de conocimiento propuestos en las aulas, el clima de trabajo, las prácticas docentes y las prácticas institucionales.

-"…Te aburrís porque es el desinterés que te provoca lo que están tratando de enseñar. O también la forma en que lo enseña el profesor, porque no es lo mismo...por ejemplo: a mi lengua siempre dependió del profesor si me gustaba o me aburría…"

-"…Para ser bueno en una materia te tiene que gustar. Y también hay que ponerle ganas. Otras veces, no te gusta tanto y el profesor hace que te guste un poco. Por ejemplo, en tercer año, no me gustaba matemática, el profesor se jubiló, vino otro tipo que explicaba re bien y a mí me gusto y no tuve problemas…"

Además de las pocas y mínimas referencias a aprendizajes de contenidos disciplinares específicos, podemos agregar, una débil dependencia del interés o esfuerzo personal del estudiante por alcanzarlos. Debilitamiento que parece adjudicar a las prácticas docentes una desmedida responsabilidad.

Asimismo, encontramos expresiones muy categóricas en relación a estos aprendizajes donde, de manera absoluta, se desliga su desarrollo de vicisitudes relacionales o subjetivas,

-"…Yo creo que es por algo del cerebro, porque no sé, en algún lado dice que a mí me gusta todo lo que tiene que ver con pintura, con el arte, lengua se me hacer re fácil, así como a otros chicos no les gusta nada de esto pero les encantan las computadoras, las matemáticas, les va re bien en física…"

Entendemos que la contundencia de estos relatos puede conducir a una interpretación que refuerza la concepción de una escuela media que neutraliza el valor del conocimiento como instrumento imprescindible para la autonomía y proyección futura de los estudiantes. Desde este enfoque, nuestros datos pueden nutrir la idea de una escuela atrapada por la omnipresencia de tradiciones educativas ligadas al control social, que mantienen cierto ordenamiento y regulación de las relaciones con nulo o escaso compromiso participativo de sus actores, especialmente los estudiantes.

Sin embargo, consideramos que es posible otro camino interpretativo en función de expresiones, no poco habituales en nuestras entrevistas, como las siguientes.

-"…A proyectar, a pensar de otra manera, a abrir más la mente y ver qué posibilidades vaya escuchar a otras personas, a dialogar, no a discutir sino a hablar, a conversa. ¡Huy me pone triste pensar que me tengo que ir! Por ahí uno se queja que dice que los maestros, que los profesores, que esto que aquello!! Pero aunque a veces nos cuesta reconocer, a nosotros los adolescentes, nos enseña mucho y yo ahora la veo a mi hermanita que está en segundo. Le digo, ponete las pilas! porque cuando vayas a quinto año vas a ver que es todo diferente, te va a costar. Es difícil, para mí el año más difícil fue quinto, nunca repetí ni nada, pero estar en quinto es muy diferente, es como un obstáculo, no es un obstáculo más es como que ahí está una luz que te dice tenés que llegar a ese obstáculo yo lo veo así…"

-"…Yo creo que la enseñanza es buena, más hoy para los chicos de trece catorce años que no estudian ¡Nada! Andan en la calle, en malas cosas, no sé, yo creo que sí es importante la educación y también te ayuda, que sí, que la escuela secundaria enseña. Depende como uno quiera verlo ¿no?..."

Son estas narrativas y, especialmente, este interrogante estudiantil quienes nos impulsan a iniciar un derrotero interpretativo diferente. Para ello, pretendemos, entre otras cosas, tensionar los fragmentos desalentadores de las entrevistas-con las narrativas estudiantiles en su conjunto-, pudiendo recuperar conceptualizaciones acerca del aprendizaje como un trabajo escolar que implica una comunidad de prácticas (Chaikliny Lave, 2001) y –como investigadoras educativas- permitirnos dudar de un ideario público que ubica a la escuela media en un espacio de crisis absoluta y sin precedentes.

Además, para comprender la complejidad que encierran estos relatos, consideramos pertinente recuperar las conclusiones del último proyecto de investigación: "¿Qué enseña la escuela media? Un estudio de sus huellas en la voz de sus egresados" (Herrera, Barraza, Ponzoni; 2009).

En ese trabajo, comprendimos que las narrativas de los egresados de la escuela media dan cuenta de la enseñanza de distintas tramas didácticas, entre ellas, las tramas didácticas participativas. En estas no existe un personaje que asuma la centralidad de las acciones, sino que los requerimientos y demandas estudiantiles, se transforman en cuestionamientos legítimos que habilitan la posibilidad de cambios dentro de la institución. De este modo, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje se vuelven colectivas, superando la condición de reclamos individuales de estudiantes para devenir en demanda social razonable.

[1] En este punto, hacemos referencia al contenido y secuencia de las preguntas estructuradas en cada entrevista.

[2] Profesoras e investigadoras de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Ponzoni, Elena (Becaria CONICET). Integrantes del proyecto de investigación: "¿Qué enseña la escuela media? Un estudio proyectivo desde la voces de sus estudiantes." UNCo.

Bibliografía

Calvet, M.; Pastor, L.; Herrera, M.; Sobrino, M.; Croback, E. (2008) "Los escenarios de la autoevaluación docente", en Revista Actas pedagógicas Número especial. Dossier Pedagógico-Didáctico. Cipolletti. FACE. U.N.Co

Chaiklin, S. y Lave, J. (Comp.). (2001). Estudiar las prácticas. Bs. As. Amorrortu.

Herrera, M.; Barraza, P.; Ponzoni, E. (2009) Ponencia "Tramas Didácticas: sentidos y significados en la Escuela Media". V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa, FACE. U.N.Co.

Huergo, J. (2005) Hacia una genealogía de la comunicación/educación. La Plata, Edit. Periodismo y Comunicación. (UNLP).

Litwin, E. (2009) Conferencia "Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI" Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. UBA. Buenos Aires.

Litwin, E.; Palou de Maté, M.; Calvet, M.; Chrobak, E.; Herrera, M.; Pastor, L.; Sobrino, M. (2006) Evaluar la propia enseñanza: Los escenarios de la escuela media. Gral. Roca. Edit. Publifadecs .Universidad Nacional del Comahue.

Pastor, L.; Calvet, M.; Chrobak, E.; (2009) Ponencia "Las normas y pautas en la escuela media: un estudio a partir de las voces de sus egresados" V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa. FACE. U.N.Co.

Tiramonti, G: (2001). Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora? Buenos Aires. FLACSO.

Tiramonti, G. y Montes, N. (2009) (comp.) La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires. Manantial.

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: CONCEPÇOES E PRÁTICAS DOS EDUCADORES DO 1º ANO

Queiroz Furtado, Valeria - Daniele Ferraresi, Paula

Universidade Estadual de Londrina

Resumen

A presente pesquisa objetivou investigar sobre a implantação da nova organização do ensino fundamental nas escolas da rede municipal de Londrina/PR. Buscou-se avaliar se os professores estão esclarecidos a respeito das orientações pedagógicas para os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos– sua justificativa e implicações e saber o que pensam sobre a alteração. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 professoras de 5 diferentes escolas. Os dados obtidos foram analisados quantitativamente e qualitativamente, utilizando-se como método a análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram grande desconhecimento dos professores acerca do processo de ampliação do ensino fundamental e a falta de assessoria e orientação por parte dos órgãos públicos. Constatou-se, ainda, que as professoras, em sua maioria, não receberam formação para atuar conforme as necessidades advindas da ampliação do ensino fundamental. Conclui-se que há a necessidade de maiores orientações e assessoria às escolas e professores da rede municipal de Londrina, para que o ensino no 1º ano atenda às exigências contidas na Lei 11.274/06.

Palabras Clave
Ensino fundamental Formação docente

Abstract

NINE YEAR FUNDAMENTAL EDUCATION: CONCEPTS AND PRACTICES OF TEACHERS OF THE 1ST YEAR.

This research aimed to investigate the implementation of the new organization of basic education in public municipal schools of Londrina city, Paraná state in Brazil. We evaluated the information and knowledge of teachers about the pedagogical guidelines for the early years teaching elementary school for nine years, its justification and its implications and know what they think about the change. To this end, semi-structured interviews were conducted with 10 teachers from five different schools. The data obtained were analyzed quantitatively and qualitatively, using as a content analysis method. The results showed great lack of knowledge by the teachers about the process of extension of basic education and lack of advice and guidance from government agencies. It was found also that the teachers, most of them, have not been trained to act according to the needs arising from the extension of basic education. We conclude that there is a need for further guidance and advices to schools and teachers in the public school in Londrina to the teaching in the first year attend the requirements contained in the Law 11.274/06.

Key Words
basic education teacher training

Introdução

Nos últimos anos, diversas medidas públicas têm sido adotadas com o intuito de obter melhorias na qualidade do ensino brasileiro, com atenção especial ao ensino fundamental. Em 2006, com a promulgação da Lei 11.274/06, a duração do ensino fundamental foi ampliada, passando a ser de nove anos, com início da escolarização aos seis anos de idade, sendo obrigatória esta forma de organização do ensino fundamental a partir do ano de 2010.

Segundo o Ministério da Educação, tal mudança busca equiparar as oportunidades educacionais entre as camadas mais populares da sociedade brasileira e as mais favorecidas. Assim, essa iniciativa representa um "grande avanço na realidade educacional brasileira, visto que muitas crianças nessa faixa etária não estavam incluídas na educação infantil e não tinham acesso ao ensino fundamental" (Flach, 2009, p. 515).

Assim, segundo o Ministério da Educação, o ingresso da criança aos 6 anos na escola poderia oportunizar um salto na qualidade da educação ao aumentar o tempo de permanência na escola e o sucesso no aprendizado. Estudos recentes realizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) mostraram que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram melhores médias de proficiência em leitura (Brasil, 2007). Este dado permite concluir que "quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos" (Brasil, 2007, p. 5).

Além disso, com um ano de acréscimo, as escolas conseguiriam uma melhor socialização e inserção da criança em um universo cultural novo, criando mais oportunidades de aprendizado (Santos & Vieira, 2006). Com isto, haveriam melhores condições para a alfabetização das crianças, sendo este considerado um dos problemas históricos da educação brasileira.

Analisando-se atentamente os documentos oficiais podem-se identificar ainda outros fatores motivadores para a ampliação do ensino fundamental, como a necessidade de uniformizar o sistema de educação básica no país. Outro objetivo da política de ampliação do ensino fundamental foi equiparar o sistema educacional brasileiro ao de outros países da América Latina.

Segundo o Ministério da Educação, estas foram as razões que justificaram as mudanças e medidas de ampliação do ensino fundamental, de ordem tanto pedagógica quanto financeira e política. No entanto, ainda persistem muitas dúvidas quanto à real alteração provocada por esta nova organização do ensino fundamental (Gorni, 2007). Para alguns, a política de ampliação do ensino fundamental, por promover a antecipação da idade escolar, trata-se de uma antecipação da alfabetização, enquanto para outros trata-se de apenas uma alteração de nomenclatura, mantendo-se inalterado o trabalho que se desenvolve junto à mesma.

Conforme afirma Flach (2009), considerando-se que a ampliação do ensino fundamental é uma antecipação da alfabetização, ela deve ser cuidadosamente analisada, por implicar na supressão de um importante trabalho realizado na educação infantil, que focaliza o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo e ser social. Assim, esta medida pode significar um "desrespeito pelo direito de ser criança, quando inclui precocemente as crianças na escola sem a devida reorganização pedagógica para o atendimento. Esse direito violado jamais poderá ser resgatado" (Flach, 2009, p. 517).

Uma leitura atenciosa dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação que tratam da ampliação do ensino fundamental responde a algumas destas dúvidas. Apesar de conterem orientações breves e gerais, esclarecem que a antecipação da idade escolar obrigatória "não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos" (Brasil, 2004, p. 17).

Os documentos mostram, ainda, que também não se trata de transferir para o ensino fundamental os conteúdos trabalhados com as crianças de seis anos na educação infantil (Brasil, 2007).

Assim, o ensino fundamental de nove anos envolve uma reestruturação do currículo e uma readequação das escolas, para que sejam estruturalmente capazes de receber os novos alunos, e pedagogicamente capazes de educá-los de forma mais democrática, justa e igualitária.

Esta nova estrutura de organização dos conteúdos é de grande importância uma vez que, conforme afirma Flach (2009), "apenas ampliar o tempo de duração da escolaridade obrigatória, através da inclusão precoce no processo educativo, sem criar mecanismos que respeitem o direito à infância e que possibilitem a permanência e aprendizado dos alunos na escola é medida que permanece no campo da utopia" (p. 516).

Segundo o Ministério da Educação, no ensino fundamental de oito anos, os professores enfrentavam dificuldades quanto à grande quantidade de conteúdos a serem ministrados na 1ª série (Brasil, 2009). Consequentemente, muitos professores "esforçavam-se para alfabetizar o aluno no primeiro semestre da primeira série. A partir daí, procurava-se adentrar a programação "específica" desse nível de ensino" (Brasil, 2009, p. 7).

Portanto, a proposta da ampliação do ensino fundamental consiste na antecipação do ingresso na escolaridade obrigatória, ocorrendo aos 6 anos de idade, e se constitui "uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento" (Brasil, 2007, p. 10), uma vez que estes passam a ser trabalhados ao longo de 2 anos letivos, e não apenas 1 como no ensino fundamental de oito anos (Brasil, 2009).

A Lei 11.274/06 e as alterações implicadas com sua promulgação incentivaram um volume considerável de estudos e produções teóricas. Tais trabalhos abordam os diferentes olhares sobre a ampliação do ensino fundamental de nove anos, tendo algumas pesquisas se concentrado na análise documental, outras avaliaram a perspectiva dos professores, e outros ainda que trabalharam com observações da dinâmica de sala de aula nesse novo contexto do ensino fundamental. Dessa forma, tais estudos e pesquisas engrandecem a discussão acerca do ensino fundamental de nove anos, seja apontando falhas e caminhos pela análise documental, seja analisando como o ponto de vista dos participantes deste processo, ou seja descrevendo o que ocorre na prática cotidiana de sala de aula.

Os resultados destas pesquisas revelam que durante a implementação do ensino fundamental, a participação dos professores em discussões prévias e nas tomadas de decisão foi desconsiderada, por ser pautada por alguns desencontros.

Além disso, os resultados encontrados também apontaram para a existência de problemas estruturais na escola, para a precária formação dos professores e para a não mobilização das instituições no sentido de reestruturação do trabalho pedagógico assim como a insegurança das professoras quanto aos conteúdos e às estratégias a serem adotadas, repetição de estratégias na condução das aulas e excessiva preocupação das escolas com o letramento e alfabetização. (Moya, 2009; Rocha, 2009;Dantas & Maciel,2010; Gorni, 2007; Santos & Vieira (2006)

Levando em consideração estes aspectos e uma vez que a proposta foi implantada, faz-se necessário investigar como ela vêm acontecendo e como as escolas têm-se adequado a ela, avaliando as dificuldades existentes, suas implicações e possíveis formas de superação.

Assim, a presente pesquisa objetivou verificar, junto aos professores que atuam no primeiro ano, como a implantação do ensino fundamental de nove anos tem ocorrido nas escolas da rede municipal de Londrina-PR. Buscou-se avaliar se os professores estão esclarecidos a respeito das orientações pedagógicas para os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos– sua justificativa e suas implicações e saber o que pensam sobre a alteração.

Método

Participaram da presente pesquisa 10 professoras que lecionavam para o 1º ano do ensino fundamental, provenientes de 5 escolas da rede municipal da cidade de Londrina, PR. Todos os participantes eram do sexo feminino, com idades variando entre 25 e 51 anos.

Para a realização das entrevistas foi utilizado um roteiro de entrevista semi estruturado, além de um gravador portátil Panasonic, modelo RR-US470, para o registro das entrevistas.

Após coletados os dados, estes foram analisados quantitativa e qualitativamente, visando-se um melhor aproveitamento dos mesmos. Todo o material das entrevistas foi codificado por meio de recortes em unidades de contexto e de registro, e categorizados, segundo os requisitos para uma boa categoria como: exclusão

mútua, a homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade (Goldemberg & Otutumi, 2008). A categorização é o procedimento de agrupar dados considerando-se a parte comum existente entre eles.

Em seguida, realizou-se como metodologia de análise a Análise de Conteúdo. (Bardin, 2010). Tal análise envolveu: a) a identificação dos temas e sua posterior divisão em unidades de respostas; b) o recorte dos textos de acordo com os conteúdos apresentados; e c) o agrupamento e a categorização das unidades de respostas, que representam o conjunto de ideias comuns ao grupo pesquisado.

Posteriormente os dados foram organizados em tabelas, as quais apresentaram não só as categorias construídas no trabalho, como também frequências e percentuais referentes às mesmas. É relevante esclarecer que, em casos em que as participantes forneceram respostas pertencentes a mais de uma categoria, ao calcular as frequências e percentuais foi considerado como valor total o número de ocorrência das respostas, e não o total de entrevistadas, como foi feito em casos de cada professora apresentar uma única resposta.

Resultados e discussão

Verificou-se, nas entrevistas realizadas, que 30% das professoras participantes tiveram o seu primeiro contato com a proposta de ampliação do ensino fundamental através de conversas e/ou discussões realizadas na faculdade, enquanto cursavam a graduação, conforme pode ser visto na Tabela 6.1.

Tabela 6.1. Primeiro contato com a proposta de ampliação do ensino fundamental

Categorias de respostas	F	%
Através de informações obtidas na graduação	3	30
Através de informações obtidas na pós-graduação.	1	10
Através de grupos de estudos realizados na escola.	2	20
Através de palestras realizadas pela Secretaria Municipal de Educação.	2	20
Através de acompanhamento das leis que fundamentam a ampliação do ensino fundamental.	2	20

A Tabela 6.1 mostra, também, que 20% da população entrevistada foi informada sobre a ampliação do ensino fundamental através de palestras realizadas pela Secretaria Municipal de Educação. Também apenas 20% das participantes afirmaram ter sido informadas sobre a ampliação do ensino fundamental e suas possíveis implicações através de grupos de estudos realizados na escola. Apenas 10% das entrevistadas informaram ter obtido contato com a proposta durante o curso de pós-graduação.

Vale ressaltar, ainda, que 20% das professoras entrevistadas acompanharam as leis que fundamentam a ampliação do ensino fundamental, realizando um estudo da proposta antes mesmo dela ser implantada. No entanto, tais professoras atuavam na época na Secretaria Municipal de Educação, e tiveram este contato com a proposta através de seu ofício, e não como professoras.

Observando-se os dados apresentados na Tabela 6.1, pode-se inferir que os professores não tiveram acesso a proposta de ampliação do ensino. Tais dados corroboram com os observados por Gorni (2009), cuja pesquisa mostrou que apenas 5 das 12 escolas entrevistadas (o que corresponde a 42% da amostra) tiveram seu primeiro contato com a proposta de ampliação do ensino fundamental através do Núcleo Regional ou Secretaria Municipal de Educação, enquanto a maioria (7 escolas, o que corresponde a 58%) se informou através da mídia e/ou conversas informais.

Ainda sobre o contato com a proposta, foi investigado se as participantes da pesquisa tiveram acesso aos documentos do Ministério da Educação que dissertam sobre o ensino fundamental de nove anos.

Verificou-se que 40% das entrevistadas não tiveram acesso aos documentos oficiais, e 30% tiveram-no ao realizar pesquisas individuais na internet, por conta própria. Outros 20% das professoras afirmaram que estudaram os documentos oficiais antes da implantação do ensino fundamental de nove anos em Londrina, uma vez que atuavam na Secretaria de Educação, na época. Apenas 10% das professoras afirmaram terem acesso aos documentos através da escola em que trabalhavam.

Estes dados impressionam pelo alto índice de professoras que não tiveram acesso aos documentos e pelo baixo índice de professoras que tiveram este acesso através da escola. Os dados obtidos por meio das entrevistas sugerem que, mesmo com os documentos em mãos, faltam às escolas informações sobre como se organizar e realizar a ampliação do ensino fundamental de nove anos.

Com o presente estudo fica evidente que houve falta de esclarecimentos e assessoria às escolas por parte de órgãos públicos, como mostra a literatura (Rocha, 2009; Gorni, 2009).

É neste contexto de falta de assessoramento, no entanto, que as escolas tiveram que se adaptar à ampliação do ensino fundamental e realizar as medidas necessárias à nova organização deste nível de ensino. Assim, investigou-se na presente pesquisa quais foram as medidas adotadas pelas escolas, conforme mostra a Tabela 6.2.

Tabela 6.2. Medidas adotadas pelas escolas para adequar-se à nova organização do ensino fundamental

Categorias de respostas	F	%
Mudanças na proposta pedagógica (maior utilização de recursos lúdicos; introdução para alfabetização).	4	40
Realização de grupos de estudos e discussões na escola sobre o ensino fundamental de nove anos.	2	20

Reformas na escola para acolher o ingresso dos novos alunos.	1	10
Mudanças na organização das turmas para liberar salas.	2	20
Não sei.	1	10

Na Tabela 6.2, observa-se que 40% das respostas envolveram mudanças na proposta pedagógica e 20% referiram-se a grupos de estudos e discussões sobre a proposta, enquanto 10% das respostas dizem respeito a reformas estruturais, como a construção de novas salas, parques, bibliotecas, etc. Outros 20% das respostas referiram-se a mudanças na organização do espaço, em que algumas turmas do ensino fundamental de 8 anos foram fundidas, de forma a ocupar uma única sala de aula e liberar outra sala para que estas pudessem acolher as novas turmas de 1º ano. Apenas uma professora (10%) não soube afirmar quais alterações ocorreram na escola durante a implantação devido ao seu recente ingresso na carreira docente.

Com relação às mudanças pedagógicas, a fala das professoras entrevistadas mostra que estas consistiram em uma maior preocupação em utilizar recursos lúdicos em sala de aula e uma diminuição das exigências em relação à antiga 1ª série do ensino fundamental.

Considerando-se as afirmações do Ministério da Educação, segundo as quais a ampliação do ensino fundamental deve ser acompanhada por uma reestruturação do currículo e da proposta pedagógica do ensino fundamental (BRASIL, 2004, 2007, 2008), o dado obtido na presente pesquisa é preocupante, pois demonstra que apenas 40% da amostra realizaram tal reestruturação.

Dantas & Maciel (2010) também verificaram, em seu estudo, que poucas escolas realizaram as adequações necessárias para a implantação do ensino fundamental de nove anos, e questionam "em que medida pode-se cogitar uma estruturação do ensino fundamental num contexto onde não está claro o que é a educação infantil e o que significam os primeiros anos do Ensino fundamental (p. 165). Assim, os autores sugerem que tal problema seja consequência da falta de orientação e assessoria às escolas.

Segundo o Ministério da Educação, além das mudanças pedagógicas, as mudanças estruturais do ambiente escolar também são de extrema relevância para uma adequada implantação do ensino fundamental de nove anos. Além disso, para atender as necessidades da criança de 6 anos e acolhê-las no espaço escolar, precisam-se de novas salas de aulas, carteiras escolares, livros didáticos e diferentes recursos lúdicos, com variedades de jogos e brinquedos (Brasil, 2004; Brasil, 2007).

Ainda com vistas a avaliar o processo de ampliação do ensino fundamental nas escolas municipais de Londrina, buscou-se conhecer sobre a atuação profissional das participantes antes de assumirem uma turma de 1º ano. Verificou-se que 60% das professoras entrevistadas lecionavam para a 1ª e/ou 2ª série do ensino fundamental antes de começar a lecionar para o 1º ano do ensino fundamental de nove, contra 20% que trabalhavam com educação infantil. Uma professora (10%) relatou não ministrar aulas antes do ensino fundamental de nove anos, e outra (10%) afirmou que anteriormente trabalhava com alfabetização de adultos.

O fato de grande parte das professoras estarem inseridas no contexto de ensino fundamental antes da medida de ampliação para nove anos de duração poderia sugerir que tais professoras estavam acompanhando as mudanças referentes a este nível de ensino. No entanto, poucas delas tiveram acesso aos documentos oficiais do Ministério da Educação e acompanharam o trâmite das leis antes da aprovação da ampliação. Este dado vem para reafirmar a constatação do presente estudo de que houve falta de preparação para a implantação da proposta do ensino fundamental de nove anos.

Nesse sentido, investigaram-se as metas que as professoras entrevistadas da pesquisa colocaram para serem alcançadas ao final do ano letivo, buscando-se avaliar se estas condizem com as orientações propostas pelo Ministério da Educação a este respeito. As metas adotadas pelas participantes serão apresentadas na Tabela 6.3, a seguir.

Tabela 6.3. Metas a serem alcançadas pela criança ao final do primeiro ano

Categorias de respostas	**F**	**%**
Ter conhecimento das letras do alfabeto e seus respectivos sons.	7	26
Ter noção de texto e realizar leitura simples e construção de palavras simples.	5	19
Ter bom raciocínio lógico: noção de espaço, de conservação de quantidade, classificação e seriação.	4	15
Ter noções básicas de matemática: números, soma, subtração.	3	11
Ter boa oralidade.	3	11
Ter boa coordenação motora.	2	7
Ter boa socialização.	1	4
Estar alfabetizada.	2	7

Verificou-se, com a Tabela 6.3, que a meta mais citada pelas professoras (26%) referia-se ao conhecimento de todas as letras do alfabeto, enquanto 19% referiram-se a noções de texto, realização de leituras simples e escrita de palavras simples (como por exemplo, o próprio nome do aluno). Outros 15% das respostas envolveram metas como ter bom raciocínio lógico (noção de espaço, conservação de quantidade, classificação e seriação) e outros 11% envolveram ter boa noção de conhecimentos básicos da matemática (números, soma, subtração). As demais metas adotadas pelas professoras englobam o desenvolvimento de habilidades básicas (pré-requisitos), como por exemplo, boa oralidade (11%), boa coordenação motora (7%) e boa socialização (4%).

Duas professoras afirmaram, apesar de conhecerem as orientações do Ministério da Educação para o 1º ano, que sua meta é alfabetizar

os alunos até o final do ano letivo (2%), pois seguem um referencial teórico que acredita que o primeiro ano escolar é o momento ideal para que este processo aconteça.

É interessante observar a grande incidência de metas relativas à alfabetização (categorias 1 e 2 da Tabela 6.3), que, somadas, equivalem a um percentual de 45% contra 22% das metas que envolvem o desenvolvimento de importantes habilidades (categorias 5, 6 e 7).

Este dado sugere que a alfabetização ainda é a grande preocupação das professoras, que demonstram dificuldade em adequar-se à proposta do Ministério da Educação para o 1º ano. Isso corrobora o observado por Moya (2009), que constatou em sua pesquisa uma excessiva preocupação de professores e coordenadores com o processo de alfabetização. Esta ênfase na alfabetização e letramento pode ser reflexo da alta porcentagem de professoras que trabalhavam com as primeiras séries do ensino fundamental de nove anos, e indica dificuldade em compreender e aplicar as orientações sobre os conteúdos do 1º ano do ensino fundamental de nove anos.

No entanto, é interessante notar, na Tabela 6.3, que nenhuma das professoras entrevistadas incluiu em suas metas trabalhar as demais áreas do conhecimento. Conforme afirma Corsino (2007), "é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens" (p. 59). Novamente, isso indica falta de conhecimento das orientações do Ministério da Educação e falta de assessoria por parte dos órgãos públicos para auxiliar as escolas a se adequarem à proposta de ampliação do ensino fundamental.

Tendo-se avaliado o conhecimento das professoras a respeito desta proposta, buscou-se conhecer o posicionamento das participantes em relação ao ensino fundamental de nove anos, e as justificativas por elas apresentadas. Os resultados encontrados revelam que todas as entrevistadas foram favoráveis e bastante receptivas à proposta de ampliação. Enquanto a maior parte das entrevistadas (64%) argumentou que a medida possibilitou a inclusão das crianças de 6 anos no ensino obrigatório, 36% afirmaram ser favoráveis à proposta por esta proporcionar maior tempo para trabalhar os conteúdos que eram previstos para as primeiras séries do ensino fundamental de oito anos.

O outro argumento apresentado pelas professoras – o aumento de um ano para trabalhar os conteúdos – é também uma das justificativas do Ministério da Educação para a ampliação do ensino fundamental. (Brasil, 2009).

Assim, para muitos professores, o ensino fundamental de nove anos trouxe não apenas benefícios socioculturais ao incluir um maior número de crianças no ensino obrigatório, mas também benefícios quanto à qualidade da educação e quanto às condições de trabalho do professor. O Ministério da Educação afirma que "o objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla" (Brasil, 2004, p. 17).

É interessante notar que, apesar do pouco acesso aos documentos oficiais do Ministério da Educação (Tabela 6.2), as professoras que participaram da presente pesquisa argumentaram a favor do ensino fundamental de nove anos com exatamente as mesmas justificativas apresentadas nos documentos oficiais. Moro (2009) verificou o mesmo fenômeno em seu estudo, e afirma que "fica implícito que o desconhecimento acerca dos documentos referentes à proposta do MEC impacta em uma compreensão sobre ela subordinada às interpretações de outrem; em geral, do pedagogo, do diretor da escola, [...] ou da Secretaria Municipal de Educação" (p. 276).

Portanto, os resultados indicam que os educadores, de forma geral, não tiveram contato direto com a proposta e não conseguem relacionar os textos políticos com a prática, o que resulta no quadro visto até então na presente pesquisa e nos demais estudos: professores com dúvidas, ambiguidades e incertezas a respeito do ensino fundamental de nove anos.

Conclusões

Nos últimos anos, diversas medidas públicas foram implantadas com o intuito de resolver os problemas de democratização, acesso e permanência do aluno em uma escola de qualidade. Neste contexto, inclui-se a medida que promove a ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos, com a qual se pretendia oportunizar um salto na qualidade da educação ao aumentar o tempo de permanência na escola e o sucesso no aprendizado.

Inseridos nesse contexto estão os professores que, apesar das preocupações do Ministério da Educação em sua qualificação para o trabalho com o 1º ano, não receberam o curso de formação continuada, ou o receberam de forma indireta, sem participação ativa no processo de reflexão crítica acerca da prática educativa junto às crianças de seis anos.

Os resultados encontrados nesta pesquisa também revelam um grande desconhecimento dos professores acerca do processo de ampliação do ensino fundamental, configurando um quadro em que os professores, sem acesso aos documentos oficiais, sem formação para atuar nesta nova proposta do ensino fundamental, reproduzem as falas dos supervisores e procuram atender às suas exigências quanto à prática pedagógica, ainda que não compreendam plenamente sua importância.

Assim, faz-se necessário, também, que pesquisadores continuem acompanhando e avaliando o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, com vistas a apontar os problemas e direcionar as novas ações.

Bibliografia

Bardin, L. (2010) .Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70

Brasil (2004) Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Brasil (2007) Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Dantas, A. G.& Maciel, D. M. M. A.(2010) Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n.110, p. 157-175

Flach, S. F. (2009) O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 17, n. 64, p. 495-520.
Gatti, B. A. (2004) Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30,n. 1, p. 11-30, jan/abr.
Gorni, D. A. P. (2007) Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?.Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 15, n. 54, p. 67-80
Goldemberg, R & Otutumi,(2008) Análise de conteúdo segundo Bardin: procedimento metodológico utilizado na pesquisa sobre a situação atual da Percepção Musical nos cursos de 99 graduação em música do Brasil. In: IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2008. Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais, p. 1-7.
Moya, D. J. L. (2009) Criança de seis anos de idade no ensino fundamental: práticas e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
Rocha, M. S. P. M. L. (2009) .A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental.Psicologia Escolar e Educacional, v. 13, n. 2, p. 203-212, dez.
Santos, L. L. C. P.& Vieira, L. M. F.(2006) Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. Educação e Sociedade, v. 27, n. 96, p. 775-796

ABANDONO Y PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE LA PLATA. AVANCES DE INVESTIGACIÓN

Quiles, Cristina Haydeé - Cha, Rita Teresita

Facultad De Psicología, Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El abandono estudiantil en los cursos de grado universitario fue, en los últimos veinte años, el tema principal de las políticas nacionales e internacionales vinculadas a la educación superior.

En la Universidad Nacional de La Plata se realizaron investigaciones en diferentes Unidades Académicas de las cuales surgieron planes y estrategias para revertir la situación. No obstante ello la problemática aún persiste y parece difícil de modificar.

El presente trabajo informa sobre los avances de la primera etapa del Proyecto de Investigación "Abandono Universitario. Estrategias de Inclusión" (2010-2012), aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP, dirigido por la Dra. Gavilán y desarrollado por docentes investigadores que integran un "equipo intercátedras" de la Facultad de Psicología.

Se analiza el abandono en carreras representativas de las diferentes áreas de conocimiento: ciencias aplicadas , ciencias básicas, ciencias de la salud, ciencias humanas y ciencias sociales, para conocer cuáles son los factores predominantes vinculados al abandono y las migraciones durante los dos primeros años de la cohorte seleccionada, a los efectos de realizar transferencia proponiendo estrategias integrales de prevención para la inserción de los alumnos ingresantes, adoptando la re-orientación como política activa de los que abandonan para que puedan elaborar proyectos alternativos.

Palabras Clave
Abandono Ingresantes Reorientación Proyecto

Abstract

DROPOUT AND PERMANENCY IN LA PLATA'S UNIVERSITY. RESEARCH ADVANCES.

Student dropout in university degree courses was, in the past twenty years, the main theme of national and international policies related to higher education.

Investigations in different Academic Units were carried out in La Plata's National University, of which emerged plans and strategies to reverse the situation. However this problem still persists and seems difficult to modify.

This paper reports on the progress of the first phase of the Research Project "College Dropout. Inclusion Strategies" (2010-2012), approved by the Secretariat of Science and Technology of the UNLP, guided by Dr. Gavilán and developed by researchers teachers that integrate a "inter-department team" of the Faculty of Psychology.
Dropout in representative careers of different knowledge areas is analyzed: applied sciences, basic sciences, health sciences, human sciences and social sciences. In order to know which are the predominant factors related to dropout and migrations during the first two years of the selected cohort, and then achieve transference by proposing comprehensive prevention strategies for the inclusion of incoming students, assuming re-guidance as the active policy for the ones that dropout so they may work out alternative projects.

Key Words
Dropout Entrants Re-guidance Project

Introducción

Investigar los factores o causales del abandono universitario es una tarea complicada, requiere de un interés y una decisión política que priorice esta problemática a fin de colaborar y alentar la puesta en marcha de los trabajos relacionados al tema.

Algunos antecedentes relevantes de investigaciones en nuestro país son: Sposetti, A. (1998); Jewsbury, A.; Haefeli, I. (2000); Chalabe, R; Perez, L; Truninger, E.. (2004); Porto y Di Gresia (2006) & Porto (2007). Estos trabajos dan cuenta del nivel de abandono de los alumnos, en relación a la cantidad de egresados según diferentes cohortes. Los trabajos de Jewsbury, A.; Haefeli, I. (2000) en la Universidad de San Juan expresan que los egresados representan un 11% y el mayor porcentaje de abandono tiene lugar durante el primer año de estudios. En el año 2007 el entonces Secretario de Políticas Universitarias Dr. Dibber, en el marco del seminario Internacional Diagnóstico y experiencias para la disminución de la deserción estudiantil, da cuenta del creciente porcentaje de abandono en las universidades de todo el país constituyendo hasta ese momento el 60% del total de los ingresantes con excepción de la Universidad de Buenos Aires.

En nuestra universidad son muchos los trabajos e investigaciones realizados sobre esta temática, podemos mencionar entre ellos "El egreso universitario" (Gavilán, M., 1990), esta investigación fue realizada por la cátedra de Orientación Vocacional de la Carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, se tuvieron en cuenta las modalidades de ingreso restricto y de ingreso irrestricto en diferentes facultades considerando una duración de seis años para el egreso (1978-1984/ 1984-1990). Esta investigación dio como resultado que la cantidad de alumnos que egresaban no diferían significativamente en relación a la modalidad de ingreso.

Otros trabajos que dieron origen a la actual investigación son:
- Como eligen los adolescentes hoy. Gavilán, M. (2006)
- Imaginario Social –Realidad Ocupacional. Proyecto acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. (Piacente, T.; Gavilán, M. 1994-1998)
- La Orientación Vocacional Ocupacional en Escuelas con Población de Alta Vulnerabilidad Psicosocial. Proyecto acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educaciòn. UNLP (Gavilán, M. 2002- 2004).
- "Investigación evaluativa sobre estrategias de orientación vocacional ocupacional integral para contribuir a revertir la inequidad psicosocial".Proyecto acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educaciòn. UNLP. (Gavilán, M. ;
Quiles, C. ; Chá, T. 2006-2009).
- Programa de Reorientación Vocacional. Centro de orientación Vocacional Ocupacional. Secretaría de Extensión. Facultad de Psicología de la UNLP. (1993-2011)
- Seguimiento de alumnos de poblaciones vulnerables que participan del proyecto de extensión: Equidad y Orientación el desafío de una propuesta. (Gavilán, M.; Chá, T. 2008-2011).
Estos trabajos nos introdujeron de lleno en la problemática del abandono asimismo influyó la gestión de políticas de inserción y contención al ingresante que en los últimos años ha desarrollado nuestra Universidad ante el problema que nos ocupa. Sin embargo y a pesar de las investigaciones realizadas dentro de nuestra casa de estudios, el presente proyecto plantea por primera vez una mirada integral sobre el tema ya que se explora la situación de los jóvenes ingresantes, en un grupo de carreras representativas de las áreas de conocimiento, según la secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Los primeros pasos de la gestión.

Preparar los acuerdos para la selección definitiva de las carreras involucradas en la investigación no fue tarea sencilla.
Teniendo en cuenta las áreas de conocimiento en las que se agrupan las carreras según la Secretaría de Políticas Públicas: ciencias básicas, aplicadas, de la salud, humanísticas y sociales, se homologaron y luego se agruparon según este criterio la totalidad de las carreras existentes en la UNLP.

Es así como fueron seleccionadas, dentro de las ciencias aplicadas, la carrera de Ingeniería; dentro de las ciencias básicas, la carrera de Física, dentro de las ciencias de la salud, la carrera de Veterinaria; dentro de las ciencias humanas, la carrera de Psicología y dentro de las ciencias sociales, la carrera de Abogacía.

Otro criterio que se tuvo en cuenta para la selección de las carreras consistió en que las mismas contaran con la implementación del sistema informático SIU GUARANÍ. Este sistema permite a los alumnos realizar todos sus trámites administrativos quedando conformada una base de datos a través de la cual se puede realizar el seguimiento de su situación académica. Esto fue fundamental para poder comparar la situación de los ingresantes y de los alumnos cursantes de los primeros años en todas las carreras seleccionadas.

Es importante dejar constancia que haber optado por las mencionadas carreras correspondientes a las diferentes Unidades Académicas, no fue la idea original, ya que se presentó la propuesta de invetigar/ intervenir en otras carreras, en las que finalmente no se dieron las condiciones para un proceso de acuerdo y consenso sobre este Proyecto, aún contando con el sistema informático.

La gestión para la participación de las Unidades Académicas seleccionadas fue un trabajo arduo y significativo de la primera etapa. La presentación apropiada del Proyecto ante las autoridades, con el detalle de los objetivos fundamentales del mismo, donde se explicitaba que el propósito no era la evaluación de las estrategias de retención y permanencia que se utilizaban, sino el análisis centrado en los alumnos que se encontraban en situación de riesgo o habían abandonado las carreras, fue fundamental.

Constituyó un meticuloso proceso de encuentros con los referentes institucionales, por parte de los responsables de la dirección del Proyecto, para garantizar el posterior ingreso y la aceptación permanente del equipo de investigación en cada una de las Facultades durante el tiempo que se realizó el trabajo de campo. Es importante señalar que hubo dos momentos en la selección de las carreras, una inicial propuesta por el equipo de investigación y otra final acordada con las gestiones más dispuestas para el trabajo.

Al mismo tiempo que se analizaba el estado del arte, se profundizo en las conceptualizaciones y metodologías que se utilizarían.

El equipo de docentes investigadores se constituyó con integrantes de las Cátedras de Psicología Preventiva, Orientación Vocacional, Estadística Aplicada a la Psicología y Psicología Laboral. Se conformaron sub-equipos responsables que coordinarían las tareas en las Facultades de Ingeniería (todas las orientaciones); Ciencias Jurídicas y Sociales (carrera de Abogacía), Facultad de Cs. Exactas (carrera de Física), Psicología (carreras de Profesorado y Licenciatura) y Cs. Veterinarias (carrera de Cs. Veterinarias).

Los equipos fueron capacitados y preparados para realizar el acercamiento institucional. Se elaboraron algunos criterios para llevar a cabo las primeras entrevistas con los referentes institucionales en cuyo marco fue presentada formalmente la documentación del Proyecto.

El trabajo de campo. Elaboración y aplicación del instrumento.

Realizados los contactos interinstitucionales con los responsables de gestión de cada Facultad, (Decano, Vice-decano, y/o Secretarios Académicos), cada sub-equipo tuvo como objetivo realizar un relevamiento en cada una de las carreras con el propósito de identificar otros referentes institucionales claves (Coordinadores del ingreso, Docentes, Tutores, Equipos de apoyo Pedagógico, etc.), a los cuales se debía contactar a los efectos de realizar un primer análisis situacional desde sus miradas. Además fue importante conocer las características de los cursos nivelatorios o preparatorios para el ingreso, las modalidades de recepción de los ingresantes y la visualización de los momentos más apropiados para el trabajo con los alumnos, etc.
La idea central de esta primera etapa de contacto con las Facultades, fue indagar sobre cuestiones comunes vistas desde diferentes perspectivas según el cargo o función desenpeñado por los actores institucionales. Estos acuerdos básicos y previos a la realización de las entrevistas, fueron de gran crecimiento y aprendizaje para el equipo de investigación en su conjunto, ya que se compartieron inquietudes y se analizaron conveniencias sobre el primer relevamiento situacional que se realizaría antes de iniciar el trabajo directo con los alumnos

ingresantes.

Otra tarea importante, simultánea a este momento, fue la elaboración del instrumento de recolección de datos para ser aplicado a los alumnos, para lo cual y teniendo presente los objetivos del proyecto, se elaboró una "Encuesta para el alumno ingresante". La misma incluyó el relevamiento de datos personales, procedencia, terminación de estudios secundarios, situación socio-económica y cultural de los padres, motivos de elección de la carrera, información sobre la misma, trabajo, expectativas y preocupaciones al ingresar, si realizó Orientación Vocacional, entre otras.

La confección del instrumento, así como la selección de la muestra definitiva requirió del trabajo conjunto del equipo de investigación con preponderancia de los integrantes pertenecientes a la Cátedra de Estadística Aplicada a la Psicología, cuyo aporte fue imprescindible.

Como todo instrumento, fue sometido a una aplicación piloto, que se efectivizó con 10 ingresantes a la carrera de Psicología, luego de la cual se realizaron las adecuaciones y ajustes necesarios para su versión definitiva.

La aplicación de la encuesta se realizó al 20% de la totalidad de los alumnos ingresantes en cada una de las carreras. En algunas, tales como Física e Ingeniería, se administró a la totalidad de las orientaciones ya que las mismas tienen un número muy reducido de ingresantes en relación a las demás. Se administraron en total 1500 encuestas.

Las mismas pudieron administrarse, gracias a la gestión realizada por los equipos de cada unidad académica con los docentes encargados de los cursos de ingreso o nivelatorios, ya que se lo hizo en diferentes bandas horarias según las comisiones existentes, a los efectos de que la muestra fuera lo más representativa posible en todos los casos.

Se analizaron, mediante un trabajo en equipo, las dificultades que se tuvieron en la administración del instrumento, los ítems que generaban más confusión en los alumnos –a pesar de la prueba piloto- y aquellos que presentaban más dificultades para ser respondidos.
Se confeccionó una matriz de datos con un instructivo preciso para que cada equipo cargue la información recolectada de forma tal de poder seleccionar luego los "grupos de seguimiento".

Los grupos de seguimiento. Criterios para su conformación.

Para seleccionar los grupos de seguimiento se tuvieron en cuenta los siguientes datos:
a) Procedencia de los alumnos: de La Plata/Del interior
b) ivel de ingresos de la familia: buenos/bajos
c) Nivel de escolaridad de los padres: Terciario completo/Terciario incompleto
Según estos criterios, en cada carrera, quedaron conformados ocho grupos de 20 alumnos cada uno, que se combinaron de la siguiente manera:
1.- con procedencia de La Plata, buen ingreso y terciario completo
2.- con procedencia de La Plata, bajos ingresos y terciario completo
3.-con procedencia de La Plata, buen ingreso y terciario incompleto
4.- con procedencia de La Plata, bajos ingresos y terciario incompleto
5.- con procedencia del interior, buen ingreso y terciario completo
6.- con procedencia del interior, bajos ingresos y terciario completo
7.- con procedencia del interior, buen ingreso y terciario incompleto
8.- con procedencia del interior, bajos ingresos y terciario incompleto

Se estima realizar el seguimiento de 640 jóvenes ingresantes en el año 2011.

La tarea de seguimiento. Complejidad y primeras dificultades.
Una vez conformados los grupos de seguimiento, el equipo elaboró una estrategia comunicacional de seguimiento vía Internet a través de los correos electrónicos consignados en las encuestas. Finalizando en año 2011, se enviaron los primeros mensajes solicitándoles información sobre su situación actual, a través de una carta especialmente redactada por el equipo para tal objetivo.

El texto intenta comunicar el interés del equipo de investigación por conocer cual es la situación en que se encuentran, y ofrecer diversas alternativas de acompañamiento.

Los primeros resultados indican que los correos enviados fueron respondidos en muy pocos casos, entre 5 y 17 respuestas por Facultad y en muchos casos volvían como "direcciones incorrectas". En estos momentos el equipo de investigación, conjuntamente con los referentes institucionales de cada Unidad Académica está trabajando en la implementación de nuevas estrategias para el seguimiento.

Bibliografia

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

Dibber, A. (2007) Seminario Internacional Diagnóstico y experiencias para la disminución de la deserción estudiantil.

Gavilán, M. (1999). Orientación Vocacional - Realidad Ocupacional, en Revista Psicología, Docencia e Investigación II, (Nº37), Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. pp. 15-24.

Jewsbury, A. & Haefeli, I. (2000) Análisis de la Deserción en Universidades Públicas Argentinas. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional del CLAD de Santo Domingo

Porto, A.; Di Gresia, L. (2000) Características y rendimiento de los estudiantes universitarios. El caso de la Facultad de ciencias económicas de la UNLP. Serie documentos de trabajo N° 24, Depto de Economía; UNLP; La Plata.

Porto, Alberto (2007) Mecanismos de Admisión y rendimiento académico de los estudiantes Universitarios. Estudio Comparativo para estudiantes de Ciencias Económicas. La Plata: Edulp.

Sposetti, A. (1998) El factor educacional como causa potencial de la deserción en primer año de la universidad. Documento en línea: www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h21.htm

DESEMPEÑO ARGUMENTATIVO DE ESTUDIANTES QUE INICIAN LA UNIVERSIDAD

Raventos, Marta Elena

UBACyT

Resumen

En el trabajo se analiza el desempeño de un grupo de estudiantes que recién inician la universidad (N=38) en la escritura de un texto argumentativo breve, acerca de cuál consideran la mejor opción como método de estudio, basándose en su propia experiencia como egresados del nivel medio. Del análisis de los textos surge que el 84 % puede fundamentar su elección con una o más razones, y referirse al mismo tiempo a las opciones alternativas (68 % contraargumentan explícitamente, neutralizando posibles objeciones). Sólo el 29 % escribe en primera persona, mientras el 71 % utiliza un discurso impersonal, de mayor nivel de generalidad y más peso retórico. El logro de estos aspectos (más complejo en la escritura que en la argumentación cara a cara) estaría ligado al hecho de pueden opinar desde un lugar de "expertos en el tema". Por el contrario, los aspectos lógicos y lingüísticos de la argumentación muestran mayor cantidad de índices ligados a la oralidad que a la escritura, en comparación los aspectos antes mencionados. Se transcriben ejemplos de los textos de la muestra.

Palabras Clave
Psicolingüística escritura argumentación razonamiento

Abstract

ARGUMENTATIVE PERFORMANCE OF STUDENTS WHO ENTER UNIVERSITY

This paper analyzes the performance of a group of students who are just starting university (N = 38) in writing a short argumentative text about what is considered the best option as a method of study, based on their own experience as high school graduates. The analysis of the texts shows that 84% may base their choice with one or more reasons and both they can refer to alternative arguments (68% explicity neutralize possible objections). Only 29% wrote in first person, while 71% use an impersonal discourse, which has at the same time, a higher level of generality and higher rhetorical weight. Achievement of these matters are more complex in writing than in oral argumentation and would be linked to the fact that they can give their opinions as "experts on the subject". By contrast, logical and linguistic aspects of the argument have greater numbers of signals related to orality rather than writing, compared to the above mentioned aspects. Some texts from the sample are transcribed.

Key Words
Psicolinguistics writing argumentation reasoning

Introducción

Es inevitable para los estudiantes universitarios tratar con argumentaciones escritas a lo largo de su trayecto de formación profesional, tanto para comprender textos argumentativos como para escribirlos en forma de monografías, ponencias, artículos, tesis, etc. Sin embargo, numerosos trabajos señalan dificultades en ambas competencias encontradas en alumnos que ingresan a este nivel (1). Los déficits en la escritura se han relacionado, por ejemplo, con el hecho de que los alumnos escriben sobre temas en los cuales no son expertos ni pueden opinar con autoridad (2). En esos casos, la necesidad de ahondar sobre un tema, en principio poco conocido, aumenta la dificultad de la puesta en texto de la argumentación en sí misma. Pero, en su gran mayoría, las principales dificultades observadas se relacionan con los elementos lógicos y lingüísticos inherentes a la estructura del texto argumentativo. ¿Cuáles son los elementos de la argumentación escrita que hacen de ésta una actividad compleja?

Los elementos de una argumentación

–La estructura de base de toda argumentación es el razonamiento (3), formado por –al menos– dos proposiciones: una que expresa la opinión o tesis explícita que se quiere sostener (la conclusión) y otra u otras que actúan como fundamento o razón de apoyo de la anterior (premisa/s). Cada una de estas partes del razonamiento se relacionan entre sí con conectores lógico-lingüísticos específicos que se denominan en Lógica, respectivamente, indicadores de conclusión –por lo tanto, por consiguiente, de modo que, etc.– e indicadores de premisa –ya que, puesto que, pues, etc.– de los cuales uno al menos casi siempre está presente en cada razonamiento escrito (4).

–La situación de argumentación supone: un objeto de controversia (opiniones, conductas, decisiones, etc., es decir: de qué se habla), un argumentador (el que habla), quien intenta convencer de una determinada postura en la controversia a un destinatario de la argumentación (aquél a quien se habla). La situación incluye, además, el lugar social del argumentador (desde dónde se habla), dado que, por ejemplo, no es lo mismo opinar de un tema siendo un experto en la materia, que siendo un lego.

–El núcleo de una argumentación implica, idealmente, dos componentes:

a) el apoyo de la opinión sostenida, vehiculizada en las premisas; cuantas más premisas se brinden como soporte, más fuerza tendrá la conclusión, y por ende, la argumentación. Stephen Toulmin (2003), quien ha sido un pionero en analizar la estructura interna de las argumentaciones más allá del encuadre estrictamente lógico, 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., la fuente).

b) la neutralización de las opiniones del oponente: es lo que se denomina contraargumentación. Implica anticipar las objeciones de quienes sostienen puntos de vista distintos, y refutarlas o negociar con ellas ("si bien es cierto que…"). 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. Según Camps, "la contraargumentación es una de las características que hace más complejo el discurso escrito monologal" (Camps,1995:53) (5). Es "monologal", pues el escritor está solo frente al texto; pero es intrínsecamente "dialógico", dado que su función es convencer a un destinatario de las ventajas de adherir a la tesis sostenida e implica "referirse en el propio texto a opiniones contrarias a las que se defiende […] para valorarlas y quitarles fuerza". "Este es el juego dialógico fundamental de la argumentación, que se pone de manifiesto en la interrelación entre argumentos y contraargumentos" (op.cit:51, 55). Dolz (1995) coincide en que la valoración de los contraargumentos es el aspecto que más dificulta la comprensión de los textos argumentativos cuando no se conocen las circunstancias de su origen o la polifonía (variedad de opiniones aludidas) que los constituye, y plantea la necesidad de saber escribir textos argumentativos para saber leer argumentaciones.

–Los recursos lingüísticos y retóricos: entre los primeros se destaca el uso de conectores léxicos muy ligados a la estructura argumentativa, como: a) los causales y concesivos –porque, aunque– (en este grupo se incluyen los indicadores lógicos de premisa y conclusión ya mencionados), b) los contrastativos –sin embargo, pero, a no ser que, por el contario, a no ser que, etc. –, c) los distributivos –por un lado/ por otro, por otra parte, además– y d) construcciones léxicas como los condicionales de todo tipo –si… entonces, sólo si…– (Josep Cuenca, 1995:27).

En la coherencia y la cohesión de los argumentos, el uso de los conectores está íntimamente ligado al uso de la puntuación, que marca y destaca las secuencias textuales, facilitando las inferencias del lector (Raventos, 2010).

En cuanto a los recursos retóricos, estos son de variados tipos y su uso se adecua a la orientación general de la argumentación y al destinatario; se trata de procedimientos que tienden a la persuasión, tales como las ejemplificaciones, citas de autoridad, ironía, preguntas retóricas (6), generalizaciones (no soy yo quien opina eso, sino todo el mundo o un colectivo), contrastes, énfasis, analogías, etc.

"Con frecuencia se utilizan las estructuras impersonales como recurso retórico: el uso de formas genéricas (ya sean construcciones impersonales –hay que… es obvio que….– o el uso de formas con interpretación genérica –todos sabemos…– produce una despersonalización del discurso, lo cual provoca un efecto generalizador que puede ser argumentativamente eficaz" (Josep Cuenca, op.cit.:30). Trabajando con alumnos de primaria y secundaria, Camps (op.cit.) encuentra que el manejo de las formas impersonales y la voz pasiva es un logro tardío en la escritura argumentativa.

En síntesis, la argumentación, sea escrita u oral, se vincula con la capacidad de relacionar entre sí una serie de proposiciones portadoras de verdad, estableciendo inferencias lógicas o razonamientos, pero va bastante más allá que eso: "tiene que recurrir a muchos otros elementos semánticos, pragmáticos, retóricos y dialógicos" (Harada Olivares, op.cit.:131). Si la argumentación es escrita, se agregan las dificultades inherentes a la escritura, de las cuales las principales son: representarse al interlocutor ausente, manejar la sintaxis y los conectores lingüísticos propios del texto –diferentes en gran medida de los orales–, la puntuación –que establece la jerarquía y la identificación de las unidades lingüísticas–, la adecuación del léxico, la ortografía y la puesta en página.

Argumentar al comenzar la universidad

¿Qué elementos de la argumentación escrita, entre los señalados, aparecen más y menos logrados en los estudiantes que comienzan el nivel universitario? ¿Cuál es su competencia para escribir textos argumentativos no académicos, pero que reúnan los requisitos de una buena argumentación?

En un trabajo anterior (Raventos:2011) presentamos los resultados de una serie de tareas subsecuentes a la escritura de un texto argumentativo breve, de orden cotidiano, que implicaba elementos argumentativos antiorientados, de una cierta complejidad; las actividades se desarrollaron con universitarios de primer año después de las primeras clases sobre nociones de Lógica, y uno de sus objetivos era ver cómo escribían y reconocían este tipo de argumentos y cómo articulaban los conocimientos lógicos recién adquiridos en las tareas propuestas. En el marco del proyecto Ubacyt 2011-2014 (7), continuando con la misma línea de trabajo, nos preguntamos de qué manera los alumnos ingresantes a la universidad articularían los componentes lógicos de los razonamientos (premisas, conclusión, indicadores de premisa y conclusión), antes de recibir enseñanza lógica específica. Ello nos permitiría observar no sólo sus conocimientos previos de elementos lógico-lingüísticos (con el fin de facilitarles el aprendizaje de los mismos) sino, además, apreciar la competencia argumentativa de los alumnos en aquello que va más allá de lo estrictamente lógico. Es decir, cuando se los invita a opinar fundadamente sobre un tema en el que puedan basarse en su propia experiencia, sobre el cual tuvieran información suficiente como para poder apoyarse en ella. Pensamos en la escritura de un texto argumentativo breve, realizada en la primera clase del curso, referida a puntos de vista sobre formas de estudio.

Recolección y análisis de datos

En el primer día de clase, se pidió a un grupo de estudiantes (N=38) del primer año de la universidad, (8) (edad promedio 19 años), su opinión escrita sobre la mejor manera de estudiar solo, aclarándoseles que el objetivo era doble: por un lado, averiguar efectivamente qué método consideran mejor los estudiantes -y por qué-, y, por otro lado, apreciar su capacidad de volcar esta opinión por escrito. Se les comentó que la habilidad de fundamentar sus opiniones por escrito, les iba a ser necesaria desde su ingreso en la universidad, hasta su tesis de graduación y aún después, y por eso era necesario practicarla. También se aclaró que se les iba a orientar sobre errores que pudieran aparecer y que luego podrían reescribir el texto, en caso de ser necesario (9).

La consigna escrita del trabajo que fue la siguiente:

"En determinadas situaciones es necesario estudiar solo, pues no resulta posible, por distintas razones, hacerlo en grupo. Para cuando

se debe estudiar solo, hemos encontrado, al menos, dos posturas diferentes entre los estudiantes acerca de lo que consideran la mejor opción. Algunos opinan que lo mejor es hacerlo en la tranquilidad y el silencio, por ejemplo, en su propia habitación a puertas cerradas, o en una biblioteca silenciosa. Otros sostienen que lo mejor es estudiar en un lugar rumoroso, con movimiento de gente, como un bar o una confitería.

Para usted, ¿qué es lo más conveniente cuando se debe estudiar solo? ¿Por qué?

(Escriba a continuación. Justifique sus afirmaciones con las todas las razones que encuentre para sostenerlas. Revise la redacción, en especial la puntuación, para verificar que se entienda lo escrito)".

Los alumnos dispusieron de 30 minutos para escribir el texto, en la misma hoja A4 en que se entregó la consigna. La actividad fue conducida por la autora de este trabajo.

La situación de argumentación delimitada en la consigna incluye los siguientes elementos:

–de qué se escribe: se pide elegir la que se considera "mejor opción para estudiar solo" para cualquier estudiante, entre "al menos" dos mencionadas.

–quién escribe: se le pide su opinión al estudiante.

–desde dónde escribe: desde su lugar de estudiante egresado del nivel secundario.

–a quién se dirige: a un auditorio formado por la profesora del curso y otros profesores que quieren conocer no sólo su opinión, sino también su habilidad para expresarla.

Realizamos el análisis de los textos desde diferentes perspectivas, de las cuales tomamos algunas para el presente trabajo.

—1)Desde el punto de vista del encuadre argumentativo, hubo un 16 % (6 sujetos) que establecieron opciones que caen fuera del la situación planteada, tales como "estudiar solo vs. estudiar en grupo" (ver ejemplo 3 más adelante).

—2)Tomando en cuenta la variable "presencia o no de contraargumentación", agrupamos a los sujetos en tres categorías:

a-Fundamentan su opción y contraargumentan explícitamente: 68% (26 sujetos)

b-Fundamentan y contraargumentan tangencialmente: 16% (6 sujetos)

c-Fundamentan su opción y no contraargumentan: 16% (6 sujetos)

(total a + b = 84 %) Totales: 100 % (38 sujetos)

—3)Con relación al tipo de discurso empleado, quisimos ver si el discurso impersonal era más empleado o no que el discurso en primera persona:

I-Discurso impersonal (es la mejor opción para cualquier estudiante; puede incluir el propio caso a modo de ejemplo: "es lo que me pasa a mí"): 71 % (27 sujetos)

II-Discurso en 1ª persona (es lo mejor para cuando yo estudio): 29 % (11 sujetos)

Totales: 100 % (38 sujetos)

—4)Agrupamos a los sujetos considerando a la vez estas dos variables: "presencia o no de contraargumentación" (ya sea explícita o tangencial) y "tipo de discurso":

Grupo 1: contraargumentación con discurso impersonal: 60 % (23 sujetos)

Grupo 2: contraargumentación con discurso en 1ª persona: 24 % (9 sujetos)

Grupo 3: sin contraargumentación con discurso impersonal: 11 % (4 sujetos)

Grupo 4: sin contraargumentación con discurso en 1ª persona: 05 % (2 sujetos)

Totales: 100 % (38 sujetos)

–Ejemplos: Se transcriben los originales, agregando correcciones de puntuación o algún nexo indispensables para facilitar la lectura, entre corchetes. Los errores de ortografía literal –letras– o acentuales se señalan con asterisco previo:

Ejemplo 1, Grupo 1: "Según mi punto de vista, yo consideraría más apropiada la opción que sostiene que se debe estudiar en un lugar silencioso y tranquilo [,] ya que lo encuentro *mas propicio para la lectura y la comprensión del texto. Aunque también se debe considerar las características personales del individuo, ya que existen casos particulares en donde el silencio causa efectos contraproducentes en el aprendizaje. Consideraría indicado observar al individuo e interpretar *que factores son los que influyen tanto positivamente como negativamente en este caso en particular. Sin embargo, yo considero que el bullicio *causaria distracción [.] [P]or lo tanto, preferiría un lugar calmo o tal vez, con música en volumen bajo para no causar aburrimiento y para hacer la actividad *mas amena y didáctica para el estudiante" (Suj.10).

Ejemplo 2, Grupo 1 (contraargumentación tangencial): "Para *mi lo más conveniente cuando se debe estudiar solo es hacerlo en un lugar silencioso y tranquilo, sin la molestia de nadie y sin artefactos como la televisión, computadora o celular [,] ya que te distraen. Lo mejor es estudiar en una biblioteca, o [en] un lugar donde te sientas cómodo y no haya ruidos o distracciones de ningún tipo, ya sea la habitación propia, el comedor, cocina o algún otro lugar de la casa donde uno se sienta cómodo y sin molestias. A *mi en particular, me gusta estudiar en mi habitación o en el living, ya que nadie me interrumpe y me siento cómoda" (Suj.15).

Ejemplo 3, Grupo 1: (opciones entre "estudiar solo vs. estudiar en grupo"): "En [desde] mi punto de vista lo mejor es estudiar solo, ya que en compañía de otros es muy fácil encontrar razones para la distracción. Cuando uno estudia solo y en silencio, puede compenetrarse *mas con lo que está leyendo. En cambio [,] cuando

estudia con otros compañeros, siempre [,] por una razón o por otra, encuentra temas de *converzación.

Aunque yo opine de esta manera [,] hay otras personas que sienten que estudiando con alguien pueden poner opiniones en común y así llegar a una *conclución común. Pero en mi caso, como ya lo aclaré anteriormente, es una mala idea [,] ya que da lugar a la distracción. Prefiero estudiar sola [,] analizando y comprendiendo lo que leo [,] ayudándome con el diccionario en el caso que sea necesario" (Suj.37)

Ejemplo 4, Grupo 2: "En mi caso, lo *mas conveniente para estudiar sola es en la tranquilidad y el silencio que consigo en mi habitación, porque si hay ruido, me distraigo, si hay música, canto. Si lo hago mientras como algo, no rindo mi 100% [sic], ya que el masticar ocupa parte de mi concentración. En cambio, en mi habitación nadie hace cosas que puedan distraerme, no hay personas hablando y tampoco hay golosinas o comidas que saquen de foco mi meta, o sea [:] entender lo que leo" (Suj.18).

Ejemplo 5, Grupo 3: "Lo *mas conveniente que se puede dar para poder estudiar tranquilamente, *tendria que ser en una habitación donde uno pueda estar en silencio y pueda estar tranquilamente pensando. Lo mejor *seria en una biblioteca. *Ahi donde uno puede abrir su mente tranquilo. Sin ruidos o personas que lo hagan confundir con otras cosas distintas" (Suj.21).

Ejemplo 6, Grupo 4: "Cuando estudio sola necesito tranquilidad para poder *consentrarme y enfocarme en lo que estoy estudiando. Necesito calmarme para poder leer lo que tengo que estudiar y *asi poder comprender lo que estoy leyendo y entender de *que se trata el tema [.] [S]i es necesario leerlo una y otra *ves para poder entenderlo, lo hago [.] [P]ara mí es mejor estudiar sola" (Suj.8).

—5)El 71 % de los sujetos siguió un esquema Conclusión-Premisas; 82% de los sujetos usó al menos un indicador de premisa (sólo ya que y porque) y el 18 %, un indicador de conclusión, congruente con el hecho de que son muchos más los que colocan la conclusión al principio de un razonamiento.

—6)La puesta en página de los textos fue muy buena y el 95% de los sujetos escribió con letra clara (63% con letra de imprenta). Hubo errores de ortografía literal, pero fueron más los de acentuación: omisión de acentos diacríticos en monosílabos (mí, más) y en pronombres interrogativos. La puntuación dificultó en muchos casos la delimitación clara de sintagmas y, por ende, la lectura fluida de los textos (10). El 66% utilizó algún otro conector léxico (concesivo, contrastativo o distributivo), además de los específicos de razonamiento. El léxico utilizado fue, en general, adecuado al tipo de texto y al contexto de escritura; hubo en varios casos, repeticiones de términos y sintagmas (cfr. ejemplo 5).

Conclusión

Más de 8 de cada 10 (84%) de los sujetos de la muestra pueden fundamentar su opinión y contraargumentarla (directa o tangencialmente) al escribir el texto solicitado, y 7 de cada 10 (71%) pueden expresar esas opiniones en forma de discurso impersonal, lo cual da más peso retórico a las razones esgrimidas para sostener su opinión. No encontramos contradicciones ni incoherencias en las razones aducidas, y sí aparecen afirmaciones de personas que se expresan con autoridad sobre un tema que conocen y parecen haberlo discutido con otros que han atravesado situaciones similares. Es eso, casi seguramente, lo que permite anticipar las objeciones y neutralizarlas (cfr. Ejemplos.1 y 3). La consideración del aspecto dialógico de la argumentación aparece lograda para la mayoría (68 % que contraargumentan explícitamente), dado un texto de las características delineadas por la consigna.

El orden de los esquemas argumentativos elegidos coloca, en gran proporción (71%), la conclusión al principio, lo cual se ha señalado como más ligado al discurso oral que al escrito (Josep Cuenca, op.cit.). Del 29% restante, que coloca la conclusión al final, algunos omiten el indicador de conclusión (Ejs.3 y 6), y otros omiten la puntuación indispensable para señalar dicho indicador (Ejs.1y 6), necesario para la pausa que posibilita la recapitulación del lector. Este aspecto también remite a la oralidad, ámbito en el que se podrían suplir ambas carencias con entonación y gestualidad. El uso de sólo dos indicadores de premisa ("ya que" y "porque", mencionados 41 veces), entre varios otros posibles, vuelve a revelar rasgos de oralidad, puesto que es en la escritura donde más se debe recurrir a ellos, y es en la lectura de textos en donde el léxico (no sólo referido a los indicadores) puede ampliarse.

Todas estas consideraciones nos llevan a apreciar un panorama de transición entre argumentación oral y escrita en los sujetos de la muestra, una transición con un gran camino recorrido y uno, mucho más exigente, para recorrer. Pero, como en toda situación de transición, el aumento de cualquier tipo en las dificultades que se deben afrontar para pasar a un nivel de mayor complejidad puede desequilibrar el desempeño. Es allí donde interviene, creemos, la variable de "ser o no experto en el tema a opinar". En este caso, habría operado a favor de los estudiantes.

Notas:

(1)En Padilla, Douglas y López (2010) se puede encontrar un resumen de lo investigado durante las últimas décadas sobre lectura y escritura en la universidad.

(2)Cfr. al respecto Cordero (2004), Serrano y Villalobos (2008) y Sanséau (2006).

(3)Harada Olivares (2009:131) afirma que "comúnmente se dice que la lógica se ocupa (indistintamente) de las 'inferencias', los 'razonamientos' o 'argumentos', pues, supuestamente, estos tres términos se refieren exactamente a lo mismo […] Sin embargo, aunque es verdad que un argumento debe incluir inferencias y razonamientos (en esto radica, justamente, la diferencia entre el discurso argumentativo y el meramente informativo, descriptivo o narrativo), es falso que se reduzca a ellos, pues para cumplir sus objetivos (no sólo justificar o probar, sino también persuadir, convencer, llegar a acuerdos o resolver diferencias de opinión) el argumento tiene que recurrir a muchos otros elementos semánticos, pragmáticos, retóricos y dialógicos". Para este autor, "la lógica informal es la parte de la lógica que estudia los argumentos" (op.cit.:132).

(4) En la escritura, la presencia de los indicadores es una guía que el autor coloca para asegurarse la comprensión del lector; en el discurso oral, la entonación y la gestualidad permiten obviarlos. Cuenca (op.cit.:29) recuerda que J. M. Adam comenta en Les texts, types y prototypes (París, Natham, 1992) que el orden "conclusión-premisas" (con menos necesidad de indicadores) es típico del discurso oral, mientras que el orden "premisas-conclusión" (con presencia de indicadores) es más común en la argumentación escrita.

(5)"En el diálogo argumentativo [oral] los interlocutores que sustentan puntos de vista opuestos en algún aspecto, se responden uno a otro a partir de las intervenciones del oponente, cada uno con sus propios argumentos" (Camps, op.cit.:53). "Lo que dificulta el dominio de la argumentación escrita es la necesidad de que el locutor-escritor gestione autónomamente todos los elementos del discurso y del texto argumentativo sin la intervención del interlocutor" (p.51). Perelman y Olbrechts-Tyteca (1994:55) afirman que, si ya es difícil para un orador determinar cómo está constituido su auditorio, "esta dificultad es mucho mayor aún cuando se trata del auditorio del escritor, pues, en la mayoría de los casos, no se puede localizar con certeza a los lectores".

(6)Preguntas que no se formulan para obtener respuesta, sino para afirmar algo.

(7)Proyecto Ubacyt 2011-2014: "Léxico y gramática: una perspectiva teórico-aplicada y su extensión a otras áreas", Cód. 20020100100014, dirigido por Mabel Giammatteo y codirigido por Hilda Albano.

(8)Alumnos del CBC de la UBA, en la primera clase de Introducción al Pensamiento Científico, materia que incluye el aprendizaje de nociones de Lógica.

(9)Efectivamente, a cada uno de los alumnos se le devolvieron los trabajos con indicaciones de corrección, los corrigieron y entregaron a la semana siguiente, y algunos fueron rehechos tras nuevas indicaciones. El objetivo era, también, sostener la idea de que los textos siempre son mejorables.

(10)Ver en esta misma publicación: Raventos, M.: "Algunas consideraciones acerca de la puntuación de textos argumentativos de estudiantes universitarios".

Bibliografia

Camps, A. (1995): "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita", en Comunicación, Cultura y Lenguaje, 25, 51-63.
Carlino, P. (2006): Escribir, leer y aprender en la universidad. Bs.As., FCE.
Cordero, M. (2004): "El componente 'tesis' en los textos argumentativos escolares", en Signos, (33) 48, 87-96.
Dolz, J. (1995): "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión", en Comunicación, Cultura y Lenguaje, 25, 65-77
Harada Olivares, E. (2009): "Argumentos, formalización y lógica informal", en Ciencia Ergo Sum, 16 (2), 125-136.
Josep Cuenca, M. (1995): "Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación", en Comunicación, Cultura y Lenguaje, 25, 23-40.
Padilla, C., Douglas, S., López, E. (2010): "Elaborar ponencias en el aula universitaria", en Lectura y vida, 31 (2) 6-17.
Raventos, M. (2010): "Función de la puntuación en la demarcación sintáctica y el tratamiento inferencial de los datos". En Memorias del Segundo Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. F.de Psicología, UBA, T. I, 442-444.
Raventos, M. (2011): "Saber hacer, comprender lo que se hace. Acerca de la producción de un texto argumentativo en estudiantes universitarios". III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. F. de Psicología, UBA, Sec. 3, 427-432
Sanséau, Ma.T. (2006): "Escribir en la universidad", en Newsletter, Nº 6, Unicen.
Serrano, S., Villalobos, J. (2008): "Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente", en Letras, 50 (77), 76-102
Toulmin, S. (2003): Los usos de la argumentación, Madrid, Península.

ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LA PUNTUACIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Raventos, Marta Elena

UBACyT

Resumen

En el trabajo se consideran las características de la puntuación utilizada por un grupo de estudiantes universitarios de primer año en la producción de un texto argumentativo. Se realizan consideraciones sobre estilos de puntuación, desviaciones de la norma y el concepto de "error de puntuación". Se puntualizan las funciones de los signos de puntuación establecidas en la última edición de la Ortografía publicada en 2010 por los académicos de la lengua española. En este último acuerdo, la concepción de la puntuación se basa principalmente en la estructura sintáctico-semántica de los enunciados y los textos, a diferencia de épocas anteriores donde la propia Academia privilegió la lengua como fenómeno sonoro a la hora de puntuar. Estas fluctuaciones de criterio se han reflejado en la didáctica de la escritura a nivel escolar. Ejemplos tomados de los textos de los estudiantes sirven para apreciar que la mayoría de lo que en este trabajo se consideran como errores de puntuación (operativamente definidos) consisten en inadecuaciones en las segmentaciones sintáctico-semánticas, que restan claridad y eficacia comunicativa al texto.

Palabras Clave
Psicolingüística escritura argumentación razonamiento

Abstract

SOME CONSIDERATIONS ABOUT THE USE OF PUNCTUATION IN ARGUMENTATIVE TEXTS OF UNIVERSITY STUDENTS

In the paper we consider the characteristics of the punctuation used by a group of first year university students in the production of an argumentative text. Deviations from the norm, as well as punctuation styles and the concept of error of punctuation are considered. It highlights the roles of punctuation marks established in the latest edition of the Ortografía published in 2010 by members of the academies of the Spanish language (Spain and Spanish-speaking countries). In this agreement, the conception of punctuation is mainly based on syntactic-semantic structure of sentences and texts, unlike earlier times where the Academy favored the language as a sound phenomenon to use punctuation marks. These fluctuations about punctuation approach have been reflected in the teaching of writing at school level. Examples from students' texts serve to appreciate that most of what in this paper is considered punctuation errors (operationally defined) consist of inadequacies in the syntactic-semantic segmentation, that reduce clear and effective communication to the text.

Key Words
Psicolinguistics writing argumentation reasoning

Introducción

Como parte de una línea de trabajo sobre comprensión y producción de textos argumentativos, pedimos a un grupo de alumnos ingresantes a la universidad que escribieran un texto argumentativo no académico (1). Describíamos los resultados en términos de "un panorama de transición entre argumentación oral y argumentación escrita". Entre los aspectos logrados encontramos la fundamentación y contraargumentación de las opiniones vertidas, facilitadas, según se podía inferir, por el tema sobre el cual argumentaban (métodos de estudio). Esa situación peculiar, delineada por la consigna del trabajo (2), permitió a los estudiantes concentrarse en la escritura, sin la carga adicional de argumentar sobre temas todavía no asimilados (como pueden ser justamente los relacionados con su curriculum académico). Aun en esas condiciones favorables, aparecieron en los textos algunos aspectos poco logrados de la escritura en general y de la escritura de razonamientos en particular: uno de ellos, el uso de la puntuación. ¿Cómo comprender estos errores (¿errores?) de puntuación en sujetos con un trayecto de al menos 12 años de educación en las aulas? ¿Qué concepción del uso de los signos de puntuación revelan los textos de estos estudiantes? Comenzaremos por analizar cuál es la función de los signos de puntuación y en qué casos podemos hablar de error de puntuación.

Puntuación: "el aspecto menos mecánico de todo el entramado ortográfico"

La frase citada corresponde al lexicógrafo español Martínez de Sousa (1997:68) y alude al hecho de que, en comparación con la ortografía literal (referida a las letras de la palabra) o la ortografía acentual (sobre el uso de tildes), las normas de puntuación son más ambiguas, más abarcativas (desde un enunciado hasta el texto completo) y más dependientes del estilo del autor y sus propósitos comunicativos. Sin embargo, añade, "no se trata de que la puntuación sea subjetiva, sino de que no existe una forma estándar de puntuar, igual y uniforme para todos y cada uno de los usuarios del lenguaje escrito" (op.cit.:63). La Real Academia Española (RAE), en la última edición de su Ortografía (2010), afirma que "el hecho de que, junto a usos prescriptivos, existan usos opcionales no significa que la puntuación sea una cuestión meramente subjetiva". ¿Cuáles son las funciones prescriptas para el uso de los signos de puntuación? Según la Academia (op.cit.:382-385), son tres: 1) indicar los límites de las unidades lingüísticas, 2) indicar la modalidad de los enunciados y 3) indicar la omisión de una parte de los enunciados. En esta última edición, renovada y ampliada,

los académicos concuerdan en que: "Dada la riqueza expresiva que aportan a la lengua oral la disposición de las pausas y las variaciones de la curva melódica, no puede hablarse en rigor de que la puntuación [lengua escrita] reproduzca las propiedades prosódicas de los enunciados. La puntuación proporciona más bien información de tipo gramatical y pragmático (relativo a las intenciones comunicativas), de modo que, cuando se escribe un punto [por ejemplo], se indica que en ese lugar termina un enunciado, un párrafo o un texto […]. Es cierto que estas informaciones de carácter gramatical, que responden a las tres funciones de los signos de puntuación antes descritas, se manifiestan en la lengua oral a través de la entonación y la distribución de las pausas; sin embargo, la organización de la cadena oral responde, además, a condicionamientos propios que no comparte con la cadena escrita, y viceversa." (p.287) (negritas, cursivas y corchetes son míos). Cabe recordar, al respecto, que hay casos de uso normativo de comas que no tienen un correlato en pausas de la enunciación, tal como en este ejemplo: "Y, sin embargo, no llamó". Las comas encierran un conector léxico intraoracional y su uso es normativo. "Cuando van precedidos de la conjunción "y", la primera coma no se «lee», pese a su presencia gráfica. A veces ni siquiera se «lee» la segunda coma. La coma gramatical permanece, pero la entonación hace caso omiso de ella." (M. de Sousa, op.cit.:70). Tampoco la realiza el hablante, podemos agregar.

Como se puede apreciar, parte de la complejidad del entramado ortográfico de la puntuación está en la misma trama con que se relaciona la puntuación: obliga a considerar aspectos gramaticales del texto (sintácticos, semánticos), aspectos prosódicos del discurso y a tener presente de qué manera se adecua el uso de los signos al mensaje escrito, visual, que se desea comunicar al lector.

Hay usos optativos y usos prescriptos para cada signo, como se ha dicho. Con respecto a las prescripciones normativas "los criterios que subyacen a la puntuación han variado a lo largo de la historia: mientras que en unas épocas se ha privilegiado la lengua como fenómeno sonoro a la hora de puntuar, hoy la puntuación se basa principalmente en la estructura sintáctico-semántica de los enunciados y los textos" (RAE, 2010:288) (negritas mías). Es interesante destacar esta apreciación histórica que realizan los académicos, porque la educación escolar ha seguido esas variaciones en sus lineamientos didácticos, y por ende, durante muchos años en las aulas se ha privilegiado "la lengua como fenómeno sonoro a la hora de puntuar". E. Ferreiro, en un libro ya clásico para la investigación psicolingüística (1996), señalaba que la escuela mantenía dos discursos diferentes para la escritura y la lectura en relación con la puntuación, ambos difíciles de conciliar: separador lógico y retórico del texto en el primer caso, y señalador de pausas de la entonación en el segundo. Estos dos discursos, herederos del origen y evolución de la puntuación a lo largo de la historia (cfr. Parkes, 1998), son difíciles de integrar a nivel educativo y parecen haberlo sido, también, para los académicos de la lengua, según lo muestran los cambios de orientación admitidos.

Desviaciones de la norma en puntuación y "errores de puntuación"

En lenguaje expresivo (literario, poético), se pueden encontrar textos desviados de la norma corriente en cuanto a la puntuación, y ello puede ser considerado un rasgo estilístico y no errores en el uso: José Saramago, premio Nobel de literatura, ha escrito textos en los que a veces sólo usa comas, además de las mayúsculas, y nadie los consideraría "errores de omisión". Sin embargo, estos rasgos estilísticos de Saramago, como los de otros autores, se destacan como rasgos originales sobre el fondo de una norma que deciden transgredir. La transgresión se relaciona con el mensaje que quieren transmitir: expresivo, emotivo, que busca despertar sensaciones o estados de ánimo, quizás diferentes para cada lector. Se convierten en escritores destacados porque logran su objetivo comunicacional, a pesar de las dificultades que ellos mismos se autoimponen (como no usar signos de puntuación). Si no lograran su objetivo comunicacional expresivo-poético, probablemente su escritura transgresora de las normas sería calificada de fallida y con errores de puntuación.

En lenguaje informativo (expositivo o argumentativo), la puntuación se ubica básicamente dentro de la norma, porque los autores pretenden asegurarse de que el lector los entienda en un sentido único y acotado: que perciba claramente a qué conclusión llega con su razonamiento, que note cuáles elementos destaca en su exposición, etc. Apegarse al código normativo le hace suponer a quien escribe, que el lector comprenderá rápidamente el mensaje, pues también supone que el lector comparte ese código de puntuación. Esa es la razón de ser de todas las normas ortográficas, incluidas las de puntuación: asegurar la eficacia comunicativa manteniendo la unidad de la lengua escrita a través de todas sus variaciones dialectales.

Incluso tratándose de lenguaje informativo –con escasa posibilidad de variaciones estilísticas– puede variar la cantidad de signos que un autor coloca, haciendo más lento o más rápido el ritmo de su escritura, siempre dentro de las normas convencionales, pero optando por alguno de los estilos que M. de Sousa distingue: puntuación neutra (utilizando sólo los signos básicos), trabada (con gran cantidad de segmentaciones) o suelta (con largos períodos sin signos de puntuación) (op.cit.:69)

En síntesis: para facilitar el trabajo de comprensión que debe realizar el lector, siempre hay una normativa ortográfica de puntuación –dentro de unos límites flexibles– que es conveniente y necesario respetar al escribir. En lenguaje expresivo pueden aparecer autores con rasgos estilísticos originales, que logran transmitir su mensaje a pesar de transgredir las normas de puntuación. En lenguaje informativo, la puntuación es básicamente normativa.

Dentro de este encuadre, consideraremos aquí error de puntuación en un texto argumentativo, a aquellos usos de los signos de puntuación que no cumplen con lo que Martínez de Sousa denomina puntuación neutra, funcional o básica: "los signos puntuarios utilizados son los normativos, sin que objetivamente sobren ni falten signos". Además, dentro de un estilo semántico de puntuación que, según el mismo autor es un "estilo de puntuación que descompone el texto del discurso escrito en función de las relaciones sintácticas de sus componentes", atendiendo al significado (op.cit.:69).

Algunos datos empíricos

Los textos que conforman la muestra son argumentativos, como quedó dicho. El grupo analizado estaba formado por 38 estudiantes que comenzaban sus estudios universitarios, con una edad promedio de 19 años. ¿Qué tipo de desviaciones normativas encontramos en la puntuación? Las más destacadas fueron:

1)Ausencia de coma a continuación de un modificador oracional.

El modificador oracional afecta al enunciado en su conjunto y

establece la actitud o la opinión de quien lo expresa; ejemplo: "Según mi punto de vista, el contrato no debería firmarse en estas condiciones". El modificador no se refiere al verbo, sino a toda la oración. Una coma obligatoria (RAE, op.cit.318) debe seguirlo cuando está al comienzo de oración (y, si está en posición interna de la oración, dos comas deben encerrarlo) para señalar este elemento de alto valor comunicacional. Visualmente, la segmentación que establece la coma facilita la comprensión del tipo de modificación establecida en la oración al leer. Si falta, la interpretación de estos matices queda librada al lector. Dada la consigna del trabajo pedido (cf.nota 2), la gran mayoría de los textos comenzaba, o mostraba en algún momento, un modificador de esta índole, en general, puntuado inadecuadamente.

Ejemplos tomados de los textos:

a."En mi opinión lo mejor es estudiar solo, ya que […]" (Suj.5)

b."Para mí lo más conveniente cuando se debe estudiar solo es […]" (Suj.12)

c."Para mi punto de vista la mejor manera de estudiar es […] (Suj.25)

"En mi opinión", "Para mí", "Para mi punto de vista" son modificadores oracionales. La ausencia de una coma obligatoria que los delimite es un error de puntuación.

Del total de 25 sujetos que usaron este tipo de modificador, 17 no colocaron coma.

Porcentaje de sujetos con error en modificadores oracionales: 68%

2)Puntuación relacionada con el uso de conectores textuales específicos de razonamiento.

En los textos argumentativos, un tipo de conectores que adquiere relevancia particular son los denominados en Lógica indicadores de premisa (IP) (puesto que, ya que, pues, porque, etc.) y los indicadores de conclusión (IC) (por lo tanto, por consiguiente, luego, etc.). "Los conectores ofrecen información sobre cómo ha de ser interpretado el fragmento sobre el que inciden en relación con el contexto precedente" (RAE, op.cit.: 343). En el caso de los razonamientos, esta afirmación general tiene un valor fundamental, puesto que las conclusiones corresponden al núcleo de la argumentación, mientras que las premisas son las portadoras de las fundamentaciones de lo expresado. Es esperable que el autor de un texto pretenda que el lector preste especial atención y se detenga en cada uno de estos elementos para valorar el mensaje. Los signos de puntuación señalan gráficamente a los conectores para marcar su presencia en el enunciado. Generalmente, los IP van precedidos por coma y los IC antecedidos y seguidos por algún signo, según el contexto. En muchos de los textos analizados alguno de estos signos fue omitido.

Ejemplo tomado de los textos: (Transcribimos primero, (a) la escritura original con signos faltantes y luego, (b) la misma con los signos agregados, para apreciar cómo la presencia de los signos de puntuación refuerza visualmente la presencia de los indicadores):

(a)Escritura original: "[…] no tanto en un silencio absoluto porque también una música baja […] puede ayudar a conseguir tranquilidad y por lo tanto concentración que es lo que se busca para estudiar. Estudiar en un lugar rumoroso no nos ayudaría […] y si hay gente nos limita para […] repetir en voz alta […]. Por eso pienso que lo mejor es estudiar en un lugar tranquilo." (suj.2)

(b)Con signos: "[…] no tanto en un silencio absoluto, porque también una música baja […] puede ayudar a conseguir tranquilidad y, por lo tanto, concentración que es lo que se busca para estudiar. Estudiar en un lugar rumoroso no nos ayudaría […] y si hay gente, nos limita para […] repetir en voz alta […]. Por eso, pienso que lo mejor es estudiar en un lugar tranquilo." (IP: "porque"; IC: "por lo tanto" y "Por eso").

Del total de 37 sujetos que usaron estos indicadores, 22 no colocaron coma o algún otro signo y estas omisiones constituyen errores de puntuación.

Porcentaje de sujetos con error en puntuación de IP e IC: 59%

3)Puntuación de construcciones condicionales encabezados por "si"

En este caso, consideraremos las construcciones encabezadas por el nexo "si", que puede estar o no en conjunción con el nexo "entonces": "Si perdemos el tren, tendremos que viajar en auto". Se trata del caso más común, pero no el único en que pueden expresarse las construcciones condicionales. En el ejemplo, el nexo "entonces" está tácito ("Si perdemos el tren, entonces tendremos que…"). En la primera parte de la oración se expresa una condición que debe cumplirse para que suceda lo enunciado en la segunda parte (3). Dice la Academia: "lo normal es separarlas con una coma", y establece una diferencia para oraciones muy breves, del tipo "Si lo sé no vengo", donde su uso sería opcional (RAE, op.cit.: 337). Pero, concluye, este uso optativo queda supeditado a que se segmente adecuadamente el enunciado para su comprensión, y no se produzcan ambigüedades como en este ejemplo: "Si me invitan, voy; si no, me quedo en casa" frente a "Si me invitan, voy; si no me quedo en casa". Concluye afirmando que: "Si no se plantean dudas o problemas de segmentación, las comas son opcionales, aunque siempre es preferible ponerlas". Como se ve, la normativa prioriza el valor comunicacional de la puntuación, que se constituye en un dato visual para el lector en su tarea de comprensión del texto.

Ejemplos tomados de los textos:

a."[…] ya que si hay ruidos y desorden uno puede distraerse fácilmente" (Suj.1)

b."[…] si esto sucediera a la hora de tener que exponer lo aprendido puede [por podría] darse cuenta de que en realidad sólo captó […]" (Suj.6)

c."[lo mejor] es estudiar solo, en silencio; si es posible aislado de cualquier cosa que me pueda desenfocar […]" (Suj.22) (Un cuarto ejemplo se observa en el texto del Suj.2, citado en el apartado anterior).

En todos los ejemplos, pese a no crearse ambigüedades en cuanto a la condición y su consecuencia, la presencia de la coma facilitaría la identificación visual de las mismas al marcar claramente la segmentación sintáctica. Cuanto más largo es el segmento (como en b), más clara se hace la necesidad de los signos de puntuación. En lenguaje argumentativo, su importancia comunicacional aumenta. Omitir dicha coma es bastante habitual, no sólo entre los estudiantes

(lo cual se observa muy a menudo en las clases de Lógica), sino también en todo tipo de textos (periodísticos, académicos, legales, etc.).

Del total de 12 sujetos que usaron este tipo de construcción condicional, 4 no colocaron la coma usual y los casos, bajo estas consideraciones, se pueden considerar errores de puntuación.

Porcentaje de sujetos con error en condicionales con "si": 33%

4)Segmentaciones inadecuadas o ambiguas

a.Segmentación inadecuada:

-"En mi opinión es mejor estudiar solo, ya que cada persona tiene diferentes métodos para hacerlo, algunos logran concentrarse en silencio, otros con ruidos […]" (Suj.5).

Encontramos una "coma" en lugar de "punto y coma", "dos puntos" o "punto" que serían esperables antes del sintagma "algunos logran…". Este sintagma se diferencia claramente del anterior por su significado, el cual detectamos al seguir avanzando en la lectura, mal orientados por la coma, pues la misma nos hacía suponer que quizás seguía otro fundamento, cuando se trataba de una ejemplificación del mismo.

-En el subapartado b, a continuación, un "punto" cierra la secuencia en "distraigan", cuando en realidad una "coma" debería enlazarla a la premisa que comienza con "ya que".

b.Segmentación ambigua: "[…] lo mejor es hacerlo en silencio y solo sin ruidos molestos y cosas que distraigan. Ya que uno se concentra mejor en la lectura y presta mayor atención a lo que lee." (Suj.7). Independientemente de la conveniencia o no del signo empleado antes de "ya que", tomemos la primera oración que propone el autor. ¿Cuál será la segmentación que debemos entender en ella? ¿Quizás deberíamos suponer que su autor olvidó un signo para que se entendiera: "lo mejor es hacerlo en silencio y solo, sin ruidos…y cosas…" que parece más plausible? ¿O bien debemos entenderlo tal como lo escribió su autor, donde la segmentación aparece indicada sólo por la primera conjunción "y", resultando el sintagma: "y solo sin ruidos molestos y cosas…"? En verdad, como lectores, tendríamos que optar por una u otra posibilidad. Es un caso de ambigüedad, y tratándose de un texto argumentativo, constituye un error de puntuación.

c.Puntuación inadecuada de conectores léxicos e incisos: "En cambio cuando se estudia con otros compañeros siempre por una razón u otra se encuentran temas de conversación" (Suj.37). El conector léxico "en cambio" debe ir señalizado por una coma, indicando claramente el cambio de rumbo en la argumentación. Los incisos son expresiones que se intercalan para agregar información. Deben escribirse entre signos para indicar su autonomía sintáctica, pues puede suprimirse sin alterar el significado. El inciso "por una razón u otra" debe escribirse entre comas.

De los 38 sujetos de la muestra, 14 de ellos tuvieron más de dos errores del tipo de los indicados en este ítem 4 (pueden ser sujetos que, además, tengan algún error en los ítems 1, 2 y 3, antes analizados.)

Porcentaje de sujetos con segmentaciones inadecuadas o ambiguas: 47%

Reflexiones finales

Muchos de los estudiantes de esta muestra desaprovecharon o usaron deficientemente uno de los recursos esenciales de la lengua escrita como es la puntuación. En casi la mitad de los 38 sujetos hubo más de dos o tres errores de puntuación en segmentos diferentes del texto (un texto de entre media y una carilla de hoja A4), que lo tornaban ambiguo o poco claro. Entre 6 y 7 de cada 10 sujetos produjeron textos con errores de puntuación en lugares claves para su planteo argumentativo, como es el caso de los indicadores de premisa y conclusión de los razonamientos, o para situar claramente al lector acerca de su opinión sobre el tema argumentado (modificador oracional). En la mayoría de los casos, esta opinión logró ser bien fundamentada y contraargumentada, como analizamos en otro trabajo (ver nota 1), pero fue necesario leer más de una vez algunos textos para comprenderlos claramente, precisamente a causa de la puntuación.

Hemos tenido especial cuidado en no calificar de "error de puntuación" a cualquier falta (o exceso) de signos que a nosotros, en tanto lectores, nos hubiera parecido inadecuada.

Siempre podría tratarse de decisiones del autor. Por eso, hemos definido el error en forma operativa para este análisis, considerando la normativa vigente, el tipo de texto sobre el cual estábamos realizando el análisis (argumentativo) y la eficacia comunicativa del mensaje escrito (expresar claramente los puntos de la argumentación).

Los errores aparecen, sobre todo, en casos de uso obligatorio de los signos para la segmentación sintáctica o semántica de los enunciados en forma intraoracional. Llamativamente, en el caso de las oraciones condicionales (ver apartado IV.3), los errores sólo aparecieron en 3 de cada 10 sujetos, un porcentaje menor al resto; este hecho pudo deberse a que eran muy conscientes de la condición que estaban expresando para sostener su punto de vista y así pudieron señalarlo al lector. Este fragmento, bien puntuado, es ilustrativo al respecto:

"Porque si hay ruido, me distraigo. Si hay música, canto. Si lo hago mientras como algo, no rindo mi 100% [sic], ya que el masticar ocupa parte de mi concentración" (Suj.18).

Podría alegarse que la entonación guió a la autora del fragmento. Sin embargo, a continuación, en su oración final, ella misma escribe: "No hay […] golosinas o comidas que saquen de foco mi meta, o sea entender lo que leo". ¿No debería colocar algún signo después de "o sea"? Normativamente, sí (es un caso análogo al uso de "por ejemplo"). Pero entonativamente, ¿no corresponde una pausa que anuncie su "meta": "entender lo que leo". ¿No le conviene, desde el punto de vista del mensaje colocar "dos puntos" o al menos "coma"? Esta alumna escribió un texto claro y bien puntuado desde todos estos mismos considerandos. Realizó correcciones en dos lugares de su escritura cambiando signos que había colocado; ello demuestra que releyó y corrigió su texto. ¿Por qué no colocó un signo allí? Al preguntársele eso mismo, respondió: "No sé… porque yo lo digo así, todo junto". Y leyó así: "o sea entender lo que leo", enfatizando la palabra en negrita, sin hacer pausa después del conector "o sea". Estaba claro que no podía usar negritas, pues el texto era manuscrito, pero podría haberlo subrayado. Ante la pregunta, dijo que no se le

ocurrió subrayar la palabra. ¿Cómo podía, entonces, entender ese énfasis un lector, se le repreguntó. No supo qué contestar.

¿Qué podría ocurrir si una persona, en el momento de escribir, está suponiendo que la puntuación refleja solamente las pausas de la entonación? Presumiblemente, colocaría signos en aquellos lugares de la cadena escrita en que él mismo (en tanto escribiente) realiza una pausa al pensar la enunciación oral de su mensaje, o no los colocaría en aquellos otros lugares donde no la realiza. Esta podría ser, también presumiblemente, una fuente de errores de puntuación, puesto que la puntuación depende mayormente de cuestiones gramaticales y no de cómo se realiza la cadena oral de enunciados, tal como hemos señalado. Obviamente, lo mismo ocurriría si el escribiente ignora o no toma conciencia de las unidades sintagmáticas presentes en su discurso escrito.

Para muchos estudiantes de la muestra, la demarcación de los diferentes segmentos gramaticales no parece incidir en la puntuación, aun en casos en que pragmáticamente sería conveniente su presencia para que el mensaje resultara mejor entendido. Quizás, siguiendo la nueva orientación que adoptan las normas de puntuación consensuadas por los académicos, sería conveniente que la didáctica de la puntuación se centrara en el carácter que tiene la puntuación para un lector actual. Tal como ya lo señalaran algunos investigadores hace años: "la puntuación es fundamentalmente un conjunto de instrucciones para el lector", y "su función primordial, para los usos contemporáneos de la lectura, es delimitar unidades de procesamiento" (Ferreiro, op.cit.:157).

Notas

(1)Ver Raventos, M.: "Desempeño argumentativo de estudiantes que inician la universidad" en esta misma publicación. Ambos trabajos se inscriben en el Proyecto Ubacyt 2011-2014: "Léxico y gramática: una perspectiva teórico-aplicada y su extensión a otras áreas", Cód. 20020100100014, dirigido por M. Giammatteo y codirigido por H. Albano.

(2)La consigna era: "En determinadas situaciones es necesario estudiar solo, pues no resulta posible, por distintas razones, hacerlo en grupo. Para cuando se debe estudiar solo, hemos encontrado, al menos, dos posturas diferentes entre los estudiantes acerca de lo que consideran la mejor opción. Algunos opinan que lo mejor es hacerlo en la tranquilidad y el silencio, por ejemplo, en su propia habitación a puertas cerradas, o en una biblioteca silenciosa. Otros sostienen que lo mejor es estudiar en un lugar rumoroso, con movimiento de gente, como un bar o una confitería.

Para usted, ¿qué es lo más conveniente cuando se debe estudiar solo? ¿Por qué?"

(3)Ambas partes de la oración reciben, respectivamente, los nombres de "prótasis" y "apódosis" en Gramática, y "antecedente" y "consecuente", en Lógica.

Bibliografía

Catach, N. (1999): La ponctuation. París: Presses Universitaire de France.
Ferreiro, E. (1996): "Los límites del discurso: puntuación y organización textual", en Ferreiro, E.; García Hidalgo, I.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N.: Caperucita roja aprende a escribir, Gedisa, Barcelona.
Martínez de Sousa, J.(1997): "La puntuación".En Manual Formativo, Madrid:Acta, 7,63-74
Parkes, M. (1998): "La alta Edad Media", en Cavallo, G. y Chartier, R. (dirs.): Historia de la lectura en la cultura occidental. Madrid, Taurus.
Passerault, J-M (1991): "Recherches en psychologie du langage: la ponctuation", en Pratiques Nº 70, pp 85-104.
Raventos, M. (2009): "Signos de puntuación, indicadores de conclusión y significado". En Memorias del Primer Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología, UBA, T. I, pp. 362-364
Raventos, M. (en prensa): "Léxico, gramática y ortografía: la puntuación en la escritura y comprensión de textos", en Giammtteo, M. y Albano, H. (comp.): El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética, Bs. As., Biblos.
-Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): Ortografía de la lengua española, Espasa Calpe, Madrid.

INDAGACIONES EN LA UNIVERSIDAD SOBRE LA TAREA DE ENSEÑAR

Rimoli, Maria del Carmen

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Resumen

Esta presentación es una síntesis de lo planteado en el proyecto de investigación en el que hemos empezado a trabajar, denominado "Formación docente en la Universidad. Significaciones sobre la tarea de enseñar", que recupera y profundiza indagaciones realizadas en investigaciones anteriores.

La idea es pensar en e la formación como un campo complejo, planteando desde esta óptica una doble referencia: desde el análisis de la formación y desde la acción de la formación en el espacio educativo en que cada uno ejerza su función. Es por esto que nos focalizaremos en la formación docente en la universidad, las prácticas educativas y el desarrollo profesional en los niveles educativos: inicial, y secundario.

La formación de los nuevos ciudadanos parece requerir la transformación de un currículo disciplinar de acumulación de datos a un currículo abierto y flexible, basado en situaciones reales que reflejen esa complejidad.

Para responder a estas nuevas exigencias, la tarea del docente no debe consistir sólo en enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones en las cuáles los alumnos puedan formar y desarrollar sus capacidades, es decir, construir, modificar y reformular de manera crítica y creativa sus conocimientos, actitudes, creencias y habilidades.

Palabras Clave
formación docentes universidad

Abstract

INQUIRIES AT UNIVERSITY ON THE TASK OF TEACHING

This presentation is a synthesis of the points made in the research project "Training teachers at university. Meanings on the task of teaching "in which we have recently begun working. This project´s main purpose is to go further into inquiries previously made.

By means of this work we try to think training as a complex field seen from two different perspectives: from the formation analysis and from the action of training in the educational setting in which everyone performs a particular function. For this reason, we will focus on teachers` training at university level and on educational practices and professional development at initial and secondary levels, too.
New citizens formation seems to require the transformation of a disciplinary curriculum into an open and flexible curriculum based on real situations that reflect this complexity.

As an answer to the previously mentioned requirements it can be said that teachers` task not only consists in teaching disciplinary contents out of a proper context, but also in defining and proposing situations in which students can develop capacities while building, modifying and reformulating critically and creatively their knowledge, attitudes , beliefs and abilities.

Key Words
formation teachers university

Desarrollo del trabajo

Las indagaciones realizadas en investigaciones anteriores (actividades articuladas de docentes y alumnos en la universidad, el aula universitaria, las instancias de evaluación, los programas de estudios, entre otras,) nos permiten replantear cuestiones que han marcado nuestras líneas de trabajo y de formación.

A partir de estas preocupaciones nos proponemos, a través de un nuevo Proyecto de Investigación, profundizar, por un lado, las características y condiciones en que se desarrollan los espacios de práctica pre-profesional y por otro lado, qué es lo que la experiencia de formación está generando en los alumnos respecto a las representaciones (1) de su futura práctica profesional docente; ya que la docencia, en la mayoría de los casos, resulta ser una de las salidas laborales más inminentes.

La idea es indagar en la formación como un campo complejo, planteando desde esta óptica una doble referencia: desde el análisis de la formación y desde la acción de la formación en el espacio educativo en que cada uno ejerza su función. Es por esto que nos focalizaremos en la formación docente en la universidad, las prácticas educativas y el desarrollo profesional en los niveles educativos: inicial, y secundario.

Los sistemas educativos han sufrido reformas estructurales y curriculares continuas. El desafío actual es preparar a los estudiantes para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea en la era de la información y de la incertidumbre.

La formación de los nuevos ciudadanos parece requerir la transformación de un currículo disciplinar de acumulación de datos a un currículo abierto y flexible, basado en situaciones reales que reflejen esa complejidad.

Para responder a estas nuevas exigencias, la tarea del docente no debe consistir sólo en enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones en las cuáles los alumnos puedan formar y desarrollar sus capacidades, es

decir, construir, modificar y reformular de manera crítica y creativa sus conocimientos, actitudes, creencias y habilidades.

La preparación del profesorado ante estas exigencias requiere una transformación radical de los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos de conocimiento que sean al mismo tiempo comprometidos y capaces para acompañar el aprendizaje relevante de los estudiantes. La enseñanza que no consigue provocar aprendizajes en todos y cada uno de los aprendices empieza a perder legitimidad social y profesional.

Quienes estamos en la Universidad solemos aproximarnos más a las cuestiones teóricas, no reparando siempre en que las conceptualizaciones tienen sentido si están arraigadas en las prácticas y en la reflexión sobre ellas, en la investigación y el quehacer profesional.

Estas conclusiones se reactualizaron en los análisis de los datos obtenidos en la investigación acerca de las actividades articuladas de docentes y alumnos (2), y son estos resultados, entre otros, pero especialmente aquellos relacionados con los espacios de la práctica pre-profesional, los que abren nuevos ámbitos de interés acerca de sus previsiones, principios y reglas de actuación; así como de la acción de los docentes en la conducción de los alumnos, para que además de reobservar e imitar un amplio repertorio de conductas posibles, puedan internalizar, desarrollar y construir criterios propios y compartidos y utilizar los más válidos en cada una de las situaciones en que les toque actuar.

En relación con las indagaciones sobre las representaciones de los alumnos de los profesorados de la Facultad, acerca de la futura práctica profesional docente, aparecen como representaciones recurrentes del "buen docente" la imagen de aquel que está formado y actualizado en los temas que debe dar en las clases, que es flexible a las necesidades del grupo de alumnos y que está comprometido con la tarea de educar.

Consideran importante la articulación entre la formación teórica y la formación práctica. En este sentido, en sus relatos y en sus anticipaciones sobre ellos mismos como docentes, los alumnos han valorado la tarea de enseñar que propicie espacios de vinculación entre las asignaturas -o los temas que en ella se trabajan- con lo cotidiano, con lo social, con otros saberes. Valoran, asimismo, la capacidad de los docentes para establecer lazos de confianza, respeto, contención y comprensión con sus alumnos.

Sin embargo, marcan que estos vínculos no son fáciles de constituir porque deberían estar acompañados del compromiso con la tarea de enseñar los contenidos establecidos.

Es un desafío generar en alumnos "estudiantes", una autopercepción de sus capacidades, que les permita acomodarse a las diferentes realidades de ejercicio profesional, con reglas ya instituidas, a la vez que sostener una conciencia autónoma que los ubique en un lugar de discusión y, eventualmente, de cambio.

Tal como plantea Schön (1992):

"Quizá aprendamos a reflexionar en la acción, aprendiendo primero a reconocer y a aplicar reglas, hechos, y operaciones estándar, luego, a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión, y sólo después llegamos a desarrollar nuevas formas de conocimiento y acción, allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar" (p. 47-48).

Por lo expuesto, consideramos que para que la Universidad pueda cumplir sus tareas académicas e investigativas en la formación de futuros docentes, requiere de profesores que no sólo sepan el contenido científico sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de promover en los docentes el valor de la enseñanza, para que los estudiantes aprendan a aprender y a tomar iniciativas, para que contribuyan a prepararlos adecuadamente en el ejercicio responsable de su actividad docente futura.

Al considerar que los sujetos van construyendo las representaciones que orientarán las decisiones y las prácticas de enseñanza donde "ponen en juego" diferentes saberes que han construido en su historia, es que creemos necesario recuperar el concepto de formación docente como trayecto. En tal sentido, Anijovich expresa:

"El trayecto de formación es entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida del alumno, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua" (2009: 28).

Recuperando los resultados de investigaciones anteriores, podemos afirmar que, estos "momentos" se entraman en la historia de cada sujeto y guían la construcción de las situaciones pedagógicas cotidianas.

Finalmente, y en palabras de Sanjurjo:

"se deposita en la formación docente las esperanzas de cambios y mejoras del sistema educativo. Muchas investigaciones, muestran la estrecha relación entre el pensamiento del profesor (3) y las innovaciones educativas. En ellas se sostiene que no es posible concretar con éxito reformas educativas sin tener en cuenta cómo piensan y cómo actúan los docentes, quienes en definitiva serán los responsables de poner en acto las reformas" (2002 p: 9).

Tanto los docentes universitarios como los alumnos, futuros docentes, son y serán los encargados de impulsar y viabilizar los cambios necesarios que la sociedad demande.

A partir de lo expresado precedentemente. Identificamos como objetivos del proyecto de investigación en curso, los que se detallan:

- Precisar cómo docentes y alumnos se representan el trabajo académico.

- Contrastar las representaciones de docentes y alumnos en relación a las tareas académicas, especialmente las relacionadas con la práctica profesional docente.

- Obtener información útil para el diseño y ajuste de acciones pedagógico-didácticas orientadas al mejoramiento de la formación docente universitaria.

• Indagar las percepciones de los estudiantes de profesorado sobre/ acerca del acompañamiento intersubjetivo en el trayecto formativo universitario.

• Describir y analizar el lugar de los profesores de las carreras en la construcción de la identidad docente de los alumnos.

En cuanto a la metodología, el proyecto en el que trabajamos, tiene un carácter exploratorio ya que se pretende arribar a ciertas hipótesis descriptivas y explicativas, que como tales darán lugar a estudios empíricos ulteriores.

Apunta a obtener datos de encuestas y entrevistas, de observaciones de clase, de programas y de materiales curriculares elaborados por las cátedras de los docentes del espacio de prácticas entrevistados, y datos de encuestas y entrevistas a los alumnos "practicantes" Asimismo, se utilizará la metodología de grupo focal que consiste en conformar grupos de discusión para indagar un tema en particular o conjuntos de temas.

Los datos recolectados se analizarán con una modalidad cualitativa. (4) Para ello, tomaremos una muestra de alumnos y docentes reclutados por cuotas (5), según año de cursada en cuatro carreras de la Facultad de Ciencias Humanas

A partir de los resultados obtenidos, se espera

- contribuir al mejoramiento de las prácticas docentes universitarias, lo que redundará en una mejor calidad de formación del estudiante, futuro docente.

- contribuir a la comprensión de los factores de la enseñanza universitaria, que luego puedan ser tenidos en cuenta para el diseño de propuestas que apunten al mejoramiento de la actividad docente.

- promover y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para la formación de recursos humanos de calidad en el ejercicio de la tarea docente.

- generar espacios de intercambio con grupos de investigación de otras instituciones de educación superior.

En síntesis, esperamos que las indagaciones propuestas nos permitan analizar como los profesores universitarios favorecen o no la construcción de la identidad docente de los alumnos, futuros docentes, en distintos niveles educativos. Reconocer si su práctica es consciente y reflexiva, si intenta dar cuenta de esa reflexión, a partir del cuestionamiento de su rol docente en la producción y reproducción de la vida social, cuya transformación se procura, no sólo como declaración de principios, sino reflejada en los estilos comunicativos del accionar cotidiano. A partir de este reconocimiento, impulsar cambios que propicien mejoras de las prácticas docentes universitarias, lo que permitirá generar planteos superadores en la formación sistemática e integral de los jóvenes destinatarios de la formación, futuros docentes en ejercicio.

(1) La noción de representación social hace referencia a la manera en que los sujetos sociales –alumnos y docentes- interpretan y piensan la realidad cotidiana, Jodelet, D. en Moscovivi (1984)

(2) Véase Proyecto: Nuevos escenarios de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior. Actividades articuladas de docentes y alumnos (2006-2008).

(3) "Entendemos por pensamiento del profesor al conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un profesor cuando organiza y dirige su comportamiento, antes, durante y después de la enseñanza" (Sanjurjo 2002 p: 25)

(4) Como instrumento de recolección de datos posibilita la identificación y análisis de formas discursivas y no discursivas a partir de la propuesta por parte del investigador, de ejercicios o técnicas gráficas, escritas y de tipo psicodramático sobre el tema objeto de estudio. De esta manera se podrán indagar las producciones imaginarias sobre el rol docente de los alumnos investigados.

(5) Sabido, Carlos (1977) Metodología de la Investigación. 3ed. Caracas Edit. Lobos.

Bibliografía

ALBARELLO, L.; RIMOLI, M; SPINELLO, A. (2005) El profesor universitario y el alumno avanzado. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación en Educación. Córdoba, Agosto 2005.

ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2005) "Grandezas y miserias de la tarea de enseñar". En Revista Linhas. Vol. 6, nº 1. Universidad do Estado Sta. Catarina. Florianópolis, Brasil.

ANIJOVICH, R., y otros (2009) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias, Bs. As., Paidós.

BAQUERO, R. (1993) Aprendizaje Pedagógico. Módulo de Trabajo, PTFD- MED.

BAQUERO, R. (1996a) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique, Buenos Aires.

BICECCI, M. (1993) "Transmisión del saber. Discurso universitario. Discurso pedagógico". En Revista Perfiles Educativos N° 60, abril-junio, UNAM-SSA.

CASTORINA, A. y BARREIRO, A. (2006) "Las representaciones sociales y su horizonte ideológico una relación problemática", en: Boletín de Psicología, No.86, Marzo.

DIKER, G. y TERIGI, F. 1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós cuestiones de educación. Buenos Aires.

EGGEN y KAUCHAK económica.

FAIRSTEIN, G. (2005) "Teorías del aprendizaje y teorías de la enseñanza". FLACSO.

FELMAN, D.(1999) Ayudar a enseñar. Aique. Buenos Aires.

GASKINS y ELLIOT. (1999) Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. Paidos.

GIUGNI CHALBAUD, D. (1989) "Estrategias de enseñanza y estilos cognoscitivos. Relación y efectos sobre el rendimiento académico y la satisfacción de estudiantes de educación superior". En Boletín Informativo. Revista de Investigaciones Educativas Venezolanas, CERPE, Caracas.

HUERTAS, MONTERO (2000) La interacción en el aula. Aprender con los demás. Aique.

LITWIN, E. (1995) "Una nueva agenda para la didáctica", en: Camilloni, A., C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, E., Souto, M. y S. Barco. Corrientes contemporáneas de la didáctica, Bs. As., Paidós.

LITWIN, E (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior. Paidós, Educador, Buenos Aires.

JODELET, D. (1984) "Representaciones sociales, un área en expansión". En Moscovici, S. Psychologie sociale, PUF, París.

LUCARELLI, E. (comp) (2000) El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica de la formación. Paidós educador.

MIGNONE, E. (1993) Educación en los '90: pertinencia, la eficiencia y la equidad. Academia Nacional de Educación, Buenos Aires.

MORAN OVIEDO, P. y MARIN CHAVEZ, E. (1990) "El papel del docente en la

transmisión y construcción del conocimiento". En Perfiles Educativos N° 47-48, enero-junio, UNAM-SSA.
NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991) La zona de construcción del conocimiento. Morata, Madrid.
PÉREZ GÓMEZ, A.(Coordinador) (2010). "Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre" En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Zaragoza. España.
POZO, J. I. Y MONEREO, C.(2000) Aprendizaje estratégico. Aula XXI Santillana. Madrid.SANJURJO, L (2002) "La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula". Homo Sapiens. Argentina.
SANJURJO, L. (2002) La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
SCHON, D. (1992) La formacion de profesionales reflexivos. Paidos Educación
STAKE, R. E. (1998): Investigación con estudio de casos. Morata, Buenos Aires
STEIMAN, J. (2004) ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Serie Cuadernos de Cátedra. Jorge Baudino-UNSAM. Buenos Aires.
YUNI, J.A., (Compilador) (2009)La formación docente, Complejidad y ausencias. ENCUENTRO Grupo Editor. Córdoba.

¿PODEMOS CONSIDERAR A LA LITERATURA PARA NIÑ@S COMO UN RECURSO SUBJETIVANTE, EN LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES? VIÑETAS DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACION

Ronchese, Cristina Mariel - Peralta, Zulma Del Valle - Maschio, Ana Ida

Facultad De Psicologia Universidad Nacional De Rosario

Resumen

Esta investigación se propone indagar los modos en los que la literatura para niños puede resultar un recurso subjetivante en el ámbito escolar, específicamente, en Nivel Inicial y EGB. Como marco teórico-referencial situamos: el psicoanálisis y la psicología sociocultural.Metodológicamente, las técnicas seleccionadas son participativas, abiertas y flexibles. Nuestro propósito es rescatar los sentidos y significaciones de los docentes, con quienes trabajamos en forma conjunta. Resulta necesario interrogarnos junto con los integrantes de la comunidad escolar acerca de los modos de producción de subjetividad en la escuela actual. Pensamos a la literatura infantil como una herramienta simbólica e imaginaria con la que pueden/podrían contar los docentes para su trabajo áulico a tales fines. Convocamos a maestros, que sostengan sus prácticas en los niveles señalados, a participar de un seminario-taller en el que nos interrogamos y construimos dispositivos, en los que la literatura para niños pueda resultar un recurso subjetivante en el aula. Algunos de nuestros interrogantes: ¿Qué aporta la literatura infantil a niñ@s y al trabajo cotidiano de los docentes en el aula? ¿Cómo resignificar en la actualidad el sentido de la práctica escolar en cuanto a sus posibilidades subjetivantes?

Palabras Clave
literatura - niñ@s- subjetivación.

Abstract

WE CONSIDER IN LITERATURE FOR CHILDREN AS A RESOURCE SUBJETIVANTE IN CURRENT EDUCATIONAL SCENARIOS?

This research is proposed to investigate the ways in which children's literature can be a subjetivante resource in schools, specifically, level initial and basic education. As teorico-referencial framework are: socio-cultural psychology and psychoanalysis.Methodologically, selected techniques are participatory, open and flexible. Our purpose is to rescue the senses and meanings of teachers, with whom we work together. It is necessary to wonder along with members of the school community about the modes of production of subjectivity in the current school. We think to children's literature as a symbolic and imaginary tool with which you can / could tell teachers for their dignified work for these purposes. We call on teachers, who hold their practices in the indicated levels, to participate in a seminar-workshop in which we questioned and build devices, in which children's literature can be a subjetivante resource in the classroom. Some of our questions: what brings children's literature to children and to the daily work of teachers in the classroom? How re-select the sense of the school practice as regards their subjectifying chances today?

Key Words
literature – children -subjectivation.

Introducción. Literatura para niños, cultura y subjetividad.

La realidad social no sólo es un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes sociales, es también un conjunto de relaciones de sentido. Estas constituyen la dimensión simbólica del orden social. La cultura selecciona significaciones no universales y arbitrarias y las presenta como universales y objetivas. Tradicionalmente la escuela ha funcionado como el espacio privilegiado para la transmisión de los bienes culturales, siendo al mismo tiempo una de las instituciones productoras de subjetividad. Resulta necesario interrogarnos, junto con los integrantes de la comunidad escolar, acerca de los nuevos modos de producción de subjetividad en la escuela actual. La escuela constituye un universo reglado que habilita zonas permitidas y zonas prohibidas, reglamentos, ritos y costumbres. Nos proponemos acompañar a los docentes en una práctica capaz de crear subjetividad y modos de existencia particulares. Por esto, como parte de este proyecto de investigación durante el año 2011 realizamos un Seminario-Taller para docentes de nivel primario e inicial, en el que se abordó a través de un proceso de investigación-acción los posibles modos en los que el trabajo con literatura infantil puede adquirir funciones subjetivantes en niños y niñas. En una modalidad de trabajo que articuló exposición teórica con dinámica de taller, recorrió tres momentos. Uno inicial, de abordaje y desarrollo de concepciones teóricas que permitieran comprender a la literatura para niños como recurso subjetivante. El segundo, propició la construcción de dispositivos y recursos para trabajar en el aula y su puesta en práctica. El tercero, momento del análisis y evaluación colectiva de la puesta en práctica de los dispositivos y del proceso recorrido en el seminario, comenzó en el encuentro final del Seminario y se continúa en un nuevo trabajo para este año que incluye a los mismos docentes

que participaron. Al momento de este escrito, nos encontramos en el punto de comienzo del análisis de las experiencias aúlicas que los docentes generaron a partir de su participación en el Seminario Taller. Presentamos aquí la primera articulación entre nuestras investigaciones previas y lo hallado en esta nueva modalidad de acercamiento a la problemática.

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

Schlemenson(1999) subraya la importancia de pensar, leer y escribir en tiempos actuales en tanto implican construcciones psíquicas imprescindibles para permanecer como miembros de la sociedad y el sistema. Agregamos, la relevancia de la construcción de sujetos capaces de producir transformaciones sociales. De acuerdo a lo estudiado por S. Duschatzky y C. Corea (2002); y al recorrido efectuado en la investigación previa, es probable que nos encontremos con lo que dichos autores denominan subjetividad de intemperie: un modo de habitar sin garante ni referente, sin consistencia sólida que oriente nuestra forma de entender, comprender y vincularnos con el mundo (Bauman, 2003). Consideramos un desafío indagar cómo se posibilita la puesta en juego de la literatura para niños en estos nuevos escenarios educativos y su incidencia en la subjetividad de intemperie.

Tradicionalmente, los textos infantiles han estado ligados a la educación. Los primeros libros infantiles no fueron literarios, sino que iban dirigidos a los niños de la elite aristocrática. Según Rosell (2001), los mismos incluían los principios morales, sociales, religiosos de lo que hoy denominaríamos "el programa". A veces, se agregaba algún recurso narrativo o imaginativo cuya única función era promover la asimilación de conocimientos por parte de los niños. Los primeros libros que pueden ser denominados de literatura infantil fueron compilaciones de fábulas o vidas ejemplares. Esta impronta de "domesticación" a través de la literatura, ha permanecido a través del tiempo. La escuela tradicional ha utilizado "lo literario" como elemento moralizante, o como "recurso pedagógico". En el libro El revés del reino, donde consignamos los resultados de la investigación acerca de la literatura infantil como recurso subjetivante, mencionamos: "La escuela como institución moderna se encuentra devaluada, no ha podido resignificar el devenir de un nuevo tiempo, sus dispositivos de disciplinamiento y control no encuentran sustento en la sociedad actual. Está focalizada en enseñar los contenidos considerados básicos, en depositarlos en un sujeto pasivo, y en transferir sus discursos específicos mediante rituales estereotipados, sin dar lugar al deseo del niño" (Bloj, Maschio, Musumano; 2009: 26).

Para Jean Hebrard (2000) la escuela no puede enseñar "el placer de la lectura", pero sí puede compartir significados y sensaciones. Según Christine Nöstlinger (1993) la literatura infantil no es una pastilla pedagógica envuelta en papel de letras sino literatura, es decir, mundo transformado en lenguaje.

Emilia Ferreiro (2001), desde la psicología genética, plantea que la lectura no debería acotarse a la mera traducción de unidades gráficas a unidades sonoras, sino que se trata del ingreso a un universo mágico y cultural. La fascinación que produce en los niños la lectura de un cuento tiene que ver con un descubrimiento fundamental relacionado con que la escritura produce un efecto de fijación sobre la lengua, impide que las palabras se dispersen, se desvanezcan o se sustituyan. La posibilidad de reiteración, hace posible un mundo nuevo, el de la representación, y por lo tanto el acceso al mundo simbólico. Considerando los aportes de Lev Vygotsky (1979) resulta pertinente recurrir a las categorías de signos y herramientas. Y se plantea como relevante la utilización de la literatura infantil, como herramienta/signo simbólica e imaginaria. Al mismo tiempo que posibilita la potenciación de lazos sociales y subjetivos, permite la interacción con pares y adultos, quienes potenciarán los aprendizajes, permitiendo el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, al operar en lo que Vygotsky denomina zona de desarrollo próximo.

Al establecer relaciones entre los procesos de socialización y adquisición del lenguaje, éste se convierte en un instrumento que contribuye a que los niños se integren en su grupo social, transformándose a través del proceso. Por lo tanto, el relato de cuentos resulta óptimo para ofrecer nuevas herramientas y signos a aquellos que no tienen facilitado el acceso a este capital cultural.

Pierre Bourdieu (1967) define capital simbólico como la capacidad para anular el carácter arbitrario de la distribución del capital haciéndolo pasar como natural. Quienes posean el capital simbólico tienen el poder de hacer cosas con palabras: construir una verdad e imponer una determinada visión del mundo social, establecer los criterios de diferenciación social, clasificar y construir los grupos sociales. Rescatamos, también, aportes de la investigación realizada por la Cát. de Psicopedagogía Clínica de la Fac. de Psicología de la UBA, en el marco de un convenio con UNICEF-Argentina y la UBA: "Programa de intervención para el desarrollo del lenguaje en la infancia". En él, los autores destacan el valor de escuchar las narraciones de los niños, incentivar la argumentación y la comunicación de sus propias experiencias y pareceres.

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

Como aporte sumamente valioso, situamos la investigación previa de este equipo de investigación: "Posibilidades preventivas de la utilización de la literatura infantil en niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial", (2007-2010) realizada desde la Cát. Psicología Educativa II de la Fac. de Psicología de la U.N.R. La misma

se proponía conocer los efectos subjetivantes de la literatura infantil, como recurso simbólico e imaginario, que permite la apropiación de los bienes culturales en niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial. Y, entre los antecedentes de investigaciones realizadas por el equipo de cátedra ubicamos, también, aquella en la que abordamos el tema de la prevención en Psicología Educacional (Menin, 1997). En ese estudio se propusieron diversas modalidades de abordaje del oficio del psicólogo en el campo de la educación desde una perspectiva preventiva.

La noción de prevención es nodal, constituye un eje que atraviesa nuestra praxis. Pensamos la prevención como una práctica social, en tanto que las formas de abordar e intentar resolver las problemáticas que se presentan, implican reconocer la complejidad de la realidad, y hacer partícipes a los miembros de las comunidades con las cuales se trabaja. Por ello se propone un diseño encuadrado en las metodologías cualitativas, las que destacan el carácter interactivo en la producción de conocimiento. La indagación se realiza desde el modelo metodológico de la investigación –acción dado que este enfoque rescata el valor intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de los modos personales de interpretar la realidad para que los actores se comprometan en los procesos de cambio. En este proceso la reflexión es una herramienta que posibilita indagar los acontecimientos cotidianos en la escuela y en la sociedad, llevando a la concientización de las dimensiones que la atraviesan. La metodología elegida pretende producir conocimientos científicos que respondan a las necesidades e intereses de los propios actores. En dicho marco es que convocamos a las docentes a participar del Seminario- Taller, citado, en el cual nos interrogamos y construimos dispositivos en los que la literatura para niños pueda resultar un recurso subjetivante en el aula.

Experiencias desde el Seminario Taller.

En el primer momento previsto en el Seminario, se abordaron y desarrollaron concepciones teóricas que ubican a la literatura para niños como recurso subjetivante, al mismo tiempo que proponíamos una reflexión respecto del modo en que en las propias prácticas se posibilita la puesta en juego de la literatura para niños en estos nuevos escenarios educativos y su incidencia en la subjetividad de intemperie.

En las producciones surgidas en el seminario, pudimos observar que las docentes consideraron que sostienen una función subjetivante, respecto de los alumnos, cuando:

- logran ser “un referente significativo”, “donde se pudieran ‘refugiar’ afectivamente y construir vínculos con los niños/as y sus familias”.

- priorizan “el uso de las palabras”

- “no rotulan” al niño y buscan “otras variables que los atraviesan” para “no tener prejuicios ni caer en diagnósticos ‘simplistas’.

-en el trabajo de “apropiación comprensiva de los textos”, donde intentan que “el niño/a aporte desde sus vivencias, sensaciones y emociones”.

En el transcurso del Seminario Taller, los docentes –de diferentes niveles y áreas- fueron elaborando diferentes dispositivos áulicos que incluyeron el uso de cuentos. Y, en el encuentro final, expusieron lo sucedido en la puesta en práctica de dichos dispositivos, presentando, inclusive, las producciones de niñas, niños y adolescentes realizadas en la experiencia. En un primer análisis de los registros de dicha puesta en práctica y sus efectos, puede señalarse que la producción realizada por niños, niñas y adolescentes a posteriori del relato del cuento, permite la aparición de lo propio, esto es, lo subjetivo que el cuento convocó. Las obras de títeres, representaciones, videos y dibujos que crean luego del cuento, van más allá de la recreación del mismo: encontramos que aparecen nuevas historias allí, directamente vinculadas a vivencias propias, que se conectan sólo con algún elemento del cuento. Por ejemplo, una relación de madre e hijo pero vinculados de manera diferente, o los celos –aunque entre diversos personajes, entre otros.

Surgieron, inclusive, efectos que nos sorprendieron excediendo el propósito de nuestra investigación; como fue, por ejemplo, lo que movilizó en una mamá la convocatoria a compartir con sus hijos, en la escuela, la lectura de cuentos. Ello le incitó un retorno a su propia escritura, que le permitió la recomposición de situaciones “malas”, dolorosas, apoyándose en principios éticos, transmitidos por otra generación.

Como fue explicitado, estamos en los comienzos del análisis de la experiencia realizada, y podemos decir que ya se vislumbra la riqueza de las producciones construidas y compartidas por los actores involucrados en la misma. Esto es, las diversas transformaciones que la investigación-acción genera en la subjetividad, en nuestra subjetividad…

Bibliografia

Bettelheim, Bruno [1975]. Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona: Crítica, 2003.

Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen [1981]. Aprender a leer. Barcelona: Crítica, 1983.

Bleichmar,S. Entrevista: “Empujar la barrera de lo posible.”, en Revista El Monitor, Año 2, nº 3.

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

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

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

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

Bourdieu, Pierre. Les Heritiers.(1967) Los estudiantes y la cultura. Barcelona: Labor, 1967.

Devetach, Laura.(2007) Oficio de palabrera.Literatura para chicos y vida cotidiana. Buenos Aires: Colihue

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

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

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

Ferreiro, Emilia.(2001) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freud, Sigmund [1908] El creador literario y el fantaseo. Obras Completas.

Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1983.
González García, Javier. “Estrategias de elaboración de la información a partir de cuentos infantiles”. En: Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Buenos Aires: UBA, 2005, año 10, nº 2, p. 41-60.
Hëbrard, Jean. (2000)Conferencia “El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas”, dictada en la Biblioteca Nacional, Buenos Aires.
Lewkowicz, Ignacio.(2004) Pensar sin Estado: La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós.
López, M. E. (comp.) (2007)Artepalabra. Voces en la poética de la infancia; Bs. As: Lugar Editorial.
Menin, Ovide (coord.)(1997)Problemas de Aprendizaje ¿Qué prevención es posible? Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
Meirieu, Philippe (2008) Educar en la incertidumbre. El Motinor Educación. En www.me.gov.ar/curriform
Miretti, María Luisa.(2004) La Literatura para niños y jóvenes. Rosario: Homo Sapiens Ediciones,
Montes, Graciela.(1999) La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de Cultura Econômica,- Introducción.
Nöstilinger, C, En L. Mora: Una entrevista a Christine Nöstlinger.Urogallo,1993, p.10-15.
Rodari, Gianni.(1997) Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Buenos Aires: Colihue.
Schlemenson, S.(1999) Leer y escribir en contextos sociales complejos. Bs As: Paidós.
Volnovich, Juan Carlos.(1999) El niño del siglo del niño. Buenos Aires: Lúmen Humanitas.
Vygotsky,L. (1979)El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Ed. Crítica.
Vygotsky, Lev. (2003) Imaginación y creación en la edad infantil. Buenos Aires: Nuestra América.

LA INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN SITUACIONES DE AULA

Roni, Carolina

CONICET - UNLP

Resumen

Este trabajo presenta reflexiones sobre la propuesta metodológica de una investigación didáctica realizada por dos docentes de Biología de nivel secundario y una pedagoga. Uno de los objetivos de la investigación fue el diseño y desarrollo de secuencias de enseñanza que se focalizan en la lectura y la escritura como herramientas para la apropiación de contenidos. Las investigaciones didácticas toman como eje las condiciones en las que se enseña en un campo disciplinario cuyo conocimiento didáctico es específico. En nuestro caso, remite tanto a la Didáctica de la Biología como a la Didáctica de las Prácticas del Lenguaje. En esta ocasión, se pretende explicar los principios metodológicos que guiaron la indagación, las decisiones alcanzadas y, especialmente, las características del vínculo interdisciplinario entre los especialistas que la llevaron adelante. Señalamos la importancia de considerar, tanto en la planificación como en su desarrollo, los diferentes puntos de vista, las interpretaciones, concepciones, decisiones y tensiones que se presentaron en el aula, con el fin de evitar aplicacionismos y permitir que los docentes asuman como propio el proyecto educativo-investigativo. Creemos que estos aspectos constituyen la relación y el "contrato" entre investigadores y docentes, y afectan directamente los proyectos de investigación.

Palabras Clave
lectura escritura secundario contrato

Abstract

THE INTERDISCIPLINARY RESEARCH IN CLASSROOM SITUATIONS

This paper presents reflections on a methodological proposal for a didactic research developed by two Science teachers and one educational researcher. One of the objectives of this study was to design and develop a teaching sequence focused on reading and writing as tools for learning contents. Most didactic research is focused on the teaching conditions in a specific disciplinary field related to specific didactics. In this work we concentrate on both Biology and Language Practices didactics. Here, we explain the methodological principles that guided our research, the decisions we took and we also reflect on the characteristics of the interdisciplinary relationship between the stakeholders. We highlight the importance of taking into account different points of view, interpretations, conceptions, decisions and tensions that were present in the classroom practices in order to avoid a mere application of research findings. This also allowed teachers get involved with the educational-research project. These considerations, we believe, are the foundation for the relationship and the "agreement" between researchers and teachers and they also affect the research itself.

Key Words
reading writing secondary agreements

Introducción

Muchas de las propuestas didácticas que se desarrollan como resultado de los aportes científicos implican una ruptura con los modelos tradicionales de enseñanza al interior de las aulas y de las instituciones, y conllevan transformaciones de las prácticas docentes. No obstante, estas transformaciones no acontecen de la noche a la mañana, ni como resultado de una mera prescripción por parte de la ciencia.

Desoyendo la complejidad de los cambios en las prácticas de enseñanza, en los programas de investigación didáctica del medio norteamericano y europeo, predominan aquellas perspectivas cuyo propósito es evaluar y prescribir, o bien, verificar la bondad de un método o instrumento de enseñanza. Allí, el docente es reducido a un técnico o ejecutor encargado de aplicar en sus prácticas los dispositivos de formación juzgados eficientes por los investigadores. Esta perspectiva aplicacionista, basada en lo que Schön (1991) denominaba racionalidad técnica, tiene poco impacto en la transformación de las prácticas docentes, desestima la influencia de la implicación de los docentes en los proyectos de investigación y presta escasa consideración a las condiciones reales de enseñanza. Como consecuencia, las reflexiones procedentes de tales investigaciones son consideradas, por los educadores en los contextos reales de su práctica, de poca utilidad por muy teóricas o disociadas de la realidad (Araújo-Oliveira; 2009).

Cuando se desea encarar una investigación didáctica en la que el propósito es promover determinadas condiciones de enseñanza en las aulas para describir sus resultados, se torna imprescindible considerar las prácticas habituales de los docentes que las llevarán adelante, así como sus prejuicios, concepciones, puntos de vista, las tradiciones pedagógicas que los guían o tensiones que enfrentan y las circunstancias institucionales en las que se insertan, pues todas ellas señalan sus posibilidades y límites.

El presente trabajo pretende describir el proceso de desarrollo de una investigación didáctica intervencionista, en la que docentes e investigadores participan mancomunadamente. En ella, los conocimientos que viene revelando la investigación científica sobre la práctica educativa, los conocimientos elaborados por los propios docentes a través de sus experiencias cotidianas y los construidos en el análisis y la sistematización de las prácticas realizadas durante la indagación, son la fuente para que investigadores y docentes-investigadores dialoguen y establezcan modalidades de trabajo productivas al interior de las aulas y para la propia investigación.

La Investigación

El objetivo general de nuestra investigación es identificar condiciones didácticas para el desarrollo de situaciones de lectura y escritura al servicio del aprendizaje de las asignaturas en la escuela secundaria. Esta indagación se realiza a través del diseño, observación y registro del desarrollo de secuencias didácticas[i] (Dolz, 1996) en clases de Biología y del relevamiento del punto de vista de los estudiantes y docentes involucrados en su funcionamiento.

El interrogante que orienta este estudio es ¿de qué modos la lectura y la escritura pueden integrarse en una secuencia didáctica como herramientas para la elaboración y apropiación de los contenidos curriculares de Biología en la escuela secundaria y no sólo como tareas periféricas vinculadas con la evaluación?

En este sentido, las actividades de lectura y escritura que se integran en las secuencias proponen una labor sostenida sobre los contenidos. En efecto, el trabajo con la lectura y la escritura en las secuencias didácticas diseñadas las entrelazan con los contenidos propios del área curricular en vez de emplearlas como recursos periféricos que se exigen o se corrigen pero no se acompañan (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010a). Así, los alumnos no sólo reciben datos y explicaciones por parte del profesor sino que puedan ser guiados para discutirlos, relacionarlos, elaborarlos, utilizarlos y en consecuencia, aprenderlos (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010b). La lectura y la escritura son empleadas como herramientas de elaboración epistémica y no sólo como habilidades para extraer o comunicar conocimientos acabados.

Para ello se utiliza una metodología cualitativa –descriptivo-interpretativo-, dentro del marco metodológico del estudio de casos. La muestra está constituida por las clases de dos docentes de Biología que evidencian un alto compromiso con el aprendizaje de sus alumnos expresado en las razones por las cuales incluyen habitualmente prácticas de lectura y escritura integradas a la enseñanza de los contenidos. En los contactos preliminares, ellos se manifestaron predispuestos al trabajo conjunto con la tesista que promueve esta investigación, para formarse y aportar a las temáticas en estudio.

La escuela que denominamos caso A posee un proyecto formativo de altas expectativas académicas para con sus estudiantes. Estos, y sus familias, son advertidos del elevado nivel de exigencia académica que conforma el ideario institucional, y al ingreso deben completar un curso preparatorio. La otra escuela, caso B, recibe alumnos con trayectorias escolares interrumpidas, por lo que desde su propuesta educativa las expectativas académicas son bajas, y la no culminación de los estudios es frecuente y naturalizado institucionalmente. Asimismo, la escuela A tiene un claro proyecto pedagógico, que promueve –entre otros- la inclusión de la lectura y la escritura a lo largo y ancho del plan de estudios. La escuela B no dispone de un equipo directivo que oriente y forme a sus docentes, como sí ocurre con la escuela A. Sin embargo, el docente de la escuela B, viene desarrollando actividades en sus aulas y en toda la institución que le han merecido el reconocimiento jurisdiccional y nacional.

La recolección de los datos será a través de: la realización de entrevistas a los docentes, el registro de las sesiones de trabajo interdisciplinario, la realización de entrevistas a directivos y otros actores institucionales claves, el registro de las clases previas y durante la realización de las secuencias piloto – de tres semanas- y definitiva –de seis semanas-, la realización de entrevistas pre y post secuencia a los alumnos.

Articulación Entre Investigación Y Práctica Docente

La validez de las investigaciones didácticas se basa en la capacidad que tengan para responder a cuestiones prácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Y con "prácticas" nos referimos a la definición de los "qué hacer" para enseñar.

La producción de este conocimiento didáctico se ha llevado adelante en algunas oportunidades por programas de investigación que desconocen el saber y las prácticas docentes habituales (Araújo-Oliveria, 2009). Se trata muchas veces de una "prescripción de una "buena práctica", desprovista de propósitos políticos y de fundamentos teóricos, no necesariamente validados en las aulas, que se ofrece a los docentes como garantía de buenos resultados" (Castedo, 2007). Estas investigaciones consideran, habitualmente una de las dimensiones, la técnica, de todas las que complejizan la práctica docente; como son la contextual, epistemológica, curricular, didáctica, psicopedagógica, organizacional y socioafectiva. La estrechez de estos ángulos de estudio, tan concentrados en una perspectiva operacional y sin considerar las concepciones – de hombre, sociedad, educación o saber- corre el riesgo de desarrollar una acción educativa basada en recetas, en la que los profesores se vuelven consumidores acríticos del conocimiento producido en las universidades. El docente al no poder reconocer las raíces teóricas y los propósitos de los planteos, los interpreta, asimila y transforma desde sus marcos de interpretación y posibilidades de acción, Así, genera en muchas oportunidades ninguno de los efectos deseados, ni en las aulas ni en las investigaciones en las que se ven involucrados. Los docentes, incluso en nuestra investigación, reconocen la complejidad de lo que implica incorporar las nuevas prácticas que la didáctica les propone:

Docente Caso B: Nosotros tenemos más horas con otros cursos (que en este donde estamos investigando), uno quiere dar el tema que tiene que dar e ir cambiando la manera, es muy difícil. ¡Es un laburo!, es complejo para la docencia, implica dedicarle un tiempo fuera del aula, para pensar, estudiar, revisar, y vigilarse a uno mismo en las clases

Por otra parte, se vienen desarrollando otra tradición, antagónica a la recientemente descripta, en investigación educativa. En las décadas de 1980 y 1990, los términos investigación-acción, práctica reflexiva y profesional reflexivo se volvieron slogans (Zeichner y Diniz-Pereira, 2007). Aquellos programas de investigación-acción, desconfiando de la prescripción realizada fuera del aula, se apoyaron en los procesos de reflexión de los que efectivamente la ejercen: los mismos docentes. Sin embargo, el hecho de que el docente reflexione sobre la práctica no garantiza el uso de la reflexión para acercar sus saberes a conocimientos didácticos que han demostrado ser capaces de romper el círculo de reproducción de las desigualdades dentro del aula, y de generar nuevas prácticas (Castedo, 2007). Estos programas de investigación, al mismo tiempo, has sufrido cierto grado de desacreditación en los ámbitos académicos, porque enfrentan una jerarquización establecida con larga data entre academia y docencia. Se precisa entonces, de favorecer un diálogo genuino entre el hacer ciencia y el hacer docencia.

Ahora bien, un proyecto de investigación desconoce la complejidad de

la práctica investigativa y docente cuando: no recoge la complejidad del aula, no incluye y dialoga con los aportes de las ciencias de las educación, no reconoce la actividad transformadora y adaptadora sobre las propuestas didácticas por parte de los docentes a sus propios marcos de referencia, no atribuye valor a su implicación en una tarea que le demanda al profesor esfuerzo y compromiso en un trabajo mancomunado con el investigador en el cual se explicitan mutuamente propósitos, deseos, preocupaciones, prejuicios y saberes..

Es por ello que, para abandonar cualquier mirada simplificadora se apela en esta investigación, no sólo a diferentes dispositivos de recolección y análisis de datos en situación real de enseñanza-aprendizaje, sino a una auténtica inclusión del quehacer y el saber docente en diálogo con la didáctica. Esto permite que los docentes se vuelvan cada vez más seguros y autónomos cuando enseñan pues conocen el origen de sus decisiones, más críticos y productivos al encarar situaciones difíciles porque han estudiado y debatido sobre los escenarios posibles, y más alertas y capacitados para observar y adoptar los aportes y hábitos del investigador porque vienen participando de una disposición para estudiar sus prácticas de enseñanza. Particularmente, en lo que refiere al origen de las decisiones del docente, encontramos que son propuestas de educación que los acercan a modelos de enseñanza más centrados en el alumno, y los implican en la importancia de oír y comprender a sus alumnos, sus instituciones y dilemas de la labor docente. Todo esto impacta, no sólo en las prácticas, sino también en las concepciones y discursos de los docentes.

Docente Caso B: lo que me sigue costando, veo un vuelco en la actitud cuando digo leemos, todo el mundo lee super compenetrados en el texto, hay como un cambio en esa actitud, de bueno es importante leer y después hablar sobre lo que leímos. Pero una de las chicas, me hizo una pregunta puntual y yo se la respondí. Pero después me dije: -¡NO!, tendría que haber preguntado a los demás, bueno a ver, qué parte específicamente no entendés, qué entendieron los demás, bueno a ver leamos de vuelta. Pero yo fui y me mandé!!

Pedagoga: Eso ya es un alerta para vos, que se va a ir instalando automáticamente poco a poco. Cabe aclarar que cuando la pregunta que te hacen es nodal en la progresión del conocimiento, sí haces lo que vos dijiste devolverla al grupo y al texto, pero cuando es periférica o se va del tema podés aportar la información para que no los trabe en avanzar con lo central desde tu propósito de enseñanza

Zeichner y Diniz-Pereira señalan que "la investigación de los profesores parece también desarrollar en ellos motivaciones y entusiasmo en relación con la enseñanza, además de revalidar la importancia de su trabajo" (2007:72). Al respecto, tanto los docentes como investigadores del presente estudio expresan:

Docente Caso A y B: Es un desafío

Docente Caso A: Es un desafío que está dando buenos resultados. Que te ayuda a ver cosas, y que te gratifica con cambios concretos en tus alumnos como el caso de Manuel

Prescribir qué hacer dentro de la clase no es lo mismo que comunicar conocimientos didácticos capaces de generar autonomía en los docentes para decidir qué hacer, cómo y cuándo. Cuando el docente durante el desarrollo de lo que conjuntamente ha diseñado con el investigador enfrenta las zonas indeterminadas de las práctica (Schön, 1991), cuando se enfrenta a imponderables de la situación de enseñaza, gracias al conocimiento profundo que inspira la propuesta educativa, resuelve con autonomía y ajustado a los marcos teórico-prácticos que guían la intervención. El docente en tanto profesional de su práctica, dada por su capacidad de movilizar recursos para administrar situaciones complejas, deja de ser pensado como un simple ejecutor dentro de un sistema determinado a priori y al cual él debe adaptarse, para ser pensado como un co-creador en el marco de una intencionalidad pedagógica predefinida en el equipo de investigación.

Docente Caso B: Para mí el mayor desafío fue incorporar la negociación de significados. Me costó un montón, poner un stop y decirme: -Escuchá a los pibes, qué te están diciendo. No le quieras decir todo vos.

Claro yo leo un texto y a mi me parece que lo van a entender super bien, y para mi los textos eran re fáciles, pero esto de bueno a ver dónde, qué estás entendiendo…¡¡¡Yo se los quiero decir!!! –Risas-. Y tengo que posponer el explicar, decirme: -no se lo digas-… ¡me costó mucho!.

A ver, yo me sentía super cómoda en las puestas en común con mi esquema, con mi intervención, yo estaba cómoda decía lo hago re bien.

Docente Caso A: la exposición cancela la posibilidad de construcción del alumno. Yo también, levanto dudas, lo explico y ya está. Pero no es así.

Pedagoga: Es que no viste las dudas reales, los chicos no tuvieron la posibilidad de planteárselas genuinamente.

Docente Caso A: lo que pasa es que no le das lugar a la duda.

Pedagoga: Es que queremos pasar de un "como sí" a una verdadera comunidad de indagación sobre los saberes que se están poniendo en juego

Docente Caso B: El que no entendió, no te pregunta directamente, no tiene la posibilidad de elaborar las preguntas, en esos cinco minutos que les das.

Docente Caso A: Dejás la incertidumbre poco tiempo picando

Pedagoga: El estudiante que no te siguió, no problematizó ni aunque les digas: -¿alguna pregunta? Tenemos que entrar en diálogo con sus esquemas de interpretación, para acercarles preguntas y significados adecuados.

Docentes involucrados en investigaciones comienzan a comprender con mayor profundidad y capacidad crítica su propia práctica y repiensan sus teorías personales de enseñanza (Kemmis en Zeichner y Diniz-Pereira, 2007). Esto, no sólo los predispone hacia nuevas ideas sino que los convierte en productores de las mismas. Se trata de trabajar entre investigador y docente la representación de la situación y demostrar que también es viable desarrollarla en otras condiciones, o bien hace falta plantear una adaptación.

Docente Caso A: Yo los hago trabajar mucho en el aula, no son mis

clases exclusivamente expositivas, pero lo hago de manera más desorganizada no tan planificada. Sin explicitarme los para qué, por qué, cuándo… Basándome en… nada.

Si se quiere una investigación comprometida con la realidad del aula, se deben tomar muchas previsiones para favorecer esta postura. Nosotros, docentes e investigadores, en el trabajo conjunto para esta investigación reconocemos como recaudos:

-la posibilidad de encontrarnos en preocupaciones comunes sobre la democratización del acceso al saber; -la explicitación de la necesidad mutua de comunicar nuestros recorridos, saberes e ideas; -el compartir y socializar marcos teóricos que son afines a nuestras ideas políticas, pedagógicas y didácticas para repensarnos y tomar posición; -dar lugar a la palabra, las incertidumbres, las derrotas y victorias personales y laborales que se entraman en el desarrollo de la investigación; -reconocer el valor del trabajo comprometido, desde motivaciones similares y divergentes, en las que aprender y contribuir son el motor para ver de frente lo que nos falta; -la posibilidad de que el investigador entre periódicamente a las aulas, y de que sus observaciones sean objeto de análisis compartido con los docentes; -la necesidad de instalar sistemáticamente un espacio y tiempo de trabajo conjunto, de formación, de acompañamiento y planificación de nuestro futuro inmediato y no tanto…; -el trabajar juntos sobre cómo, cuándo y para qué queremos que nuestros alumnos lean y escriban; -el discutir sobre qué es lo que queremos enseñar cuando se delimita el tema, cómo, qué elementos de la práctica diaria de cada docente, y del hacer institucional se consideran y preservan y cuáles se modifican; -el establecer acuerdos explícitos sobre qué entendemos todos acerca de la temática disciplinar que se pondrá en juego en la secuencia; -el precisar cuáles, cuándo, cómo y por qué intervendrá el docente en el desarrollo de las secuencia, y específicamente en lo relativo a la lectura y la escritura; -el reconocer que además del tiempo sistemático conjunto, existen tiempos de producciones individuales, de tareas personales que nos acercan más a la conjunta: escribir diarios, elaborar guiones, pensar escenarios ideales y reales, etc.

Asumimos el desafío de acercar a los docentes a conocimientos y prácticas de investigación pero también de acercar la investigación a las prácticas y saberes de los docentes y sus contextos reales de enseñanza: "El docente, los docentes en su conjunto son los únicos que pueden advertir al didacta sobre los obstáculos de las situaciones validadas bajo ciertas condiciones y en determinados contextos, cuando estas se desarrollan en otros escenarios e, inevitablemente, algo se modifica en las condiciones" (Castedo, 2007:13).Juntos, docentes e investigadores, reconociendo desafíos, compartiendo sus certezas, ensayando respuestas:

Docente Caso A: Desafío de sentarse a escribir, respetar acuerdos, que la improvisación no se coma lo planificado (…)

Docente Caso B: por momentos me siento torpe en la secuencia, cuando estoy enseñando en el aula.

Pedagoga: yo también me siento torpe en el diseño, necesito de cosas que sólo ustedes saben sobre sus aulas, sobre la Biología.

Docente Caso A y B: Es un desafío

Docente Caso A: Es un desafío que está dando buenos resultados

Son los docentes, los que plantean a la investigación problemas didácticos genuinos para los cuales queremos construir respuestas. Es el conocimiento didáctico el que acerca nuevas respuestas que nos acercan a nuevas y mejores preguntas. En ese momento, los saberes de unos y otros se vuelven más complementarios ante lo todavía no resuelto.

A modo de cierre

Zeichner (1995) defiende la necesidad de superar la división entre investigación de los educadores e investigación académica en educación. Una de las formas que sugiere es mediante el desarrollo de proyectos de investigación en colaboración con los profesores de las escuelas donde los viejos modelos jerárquicos están superados. Proyectos en los que se gestan alianzas para el mejoramiento de la educación y de la enseñanza para la transformación social. En esto nos encontramos embarcados.

Reconociendo que el conocimiento didáctico tiene el propósito micropolítico de encontrar las formas de comunicación en el aula que aseguren que la mayor cantidad de alumnos accedan al saber, no podemos desestimar el bagaje de conocimientos que el docente posee de su práctica, de su contexto y de su formación. El conocimiento didáctico es producto del "estudio sistemático de las interacciones entre los alumnos, el docente y el objeto de saber en el salón de clase. Es decir, este conocimiento no se construye por fuera de la clase, ni se limita a coleccionar descripciones de clases únicas e irrepetibles, sino que se ocupa de discernir entre lo contingente y lo reproducible de las situaciones sin perder de vista las complejas variables definidas por los contextos" (Castedo, 2007:9).

Este es el marco de trabajo desde el cual nos planteamos en nuestra investigación didáctica la relación con la docencia. Desde aquí consideramos válida la producción de conocimiento. No sin mirar de frente los desafíos que nos manifiesta, en la búsqueda de antecedentes que los hayan caracterizado, en la posibilidad de capitalizarlos y propiciar nuevos recaudos.

[i] Una secuencia didáctica consiste en un pequeño ciclo de enseñanza formado por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito, y están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa" (Dolz, 1996)

Bibliografia

ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (2009). Desafíos e obstáculos da pesquisa em educacao para a transformacao das prácticas pedagógicas. Revista Educacao. Santa Maria, 34 (3), p. 617-632.
Disponible en: http: //www.usfm.br/revistaeducacao

CARLINO, P., IGLESIA, P. y LAXALT, I. (2010a). "Lectura y escritura en la formación de profesores de ciencias: tarea periférica o central para la elaboración del conocimiento". IX Jornadas Nacionales y IV Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. ADBiA, Asociación de Docentes de Biología, San Miguel de Tucumán, 7-10 de octubre de 2010.

CARLINO, P., IGLESIA, P. y LAXALT, I. (2010b). "Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace". Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, 9-10 de sep de 2010.

CASTEDO, M. (2007) Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación contínua de docentes. (IRA, Ed.) Lectura y Vida , 6-19.
DE LONGHI, A y PEME-ARANEGA, C. (2005). Algunas reflexiones acerca de la investigación en Educación en Biología. Campo Abierto. Nº27: 133-148.
DE LONGHI, A. (1994). Alternativas de investigación en didáctica de las ciencias. Revista UBP, 2 (5); 11-23.
DYSTHE, Olga. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. Written Communication, (13)3, 385-425.
RUIZ BUENO, C. (2001). Evaluación de los programas de formación de formadores.Tésis. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada.
SCHÖN, D. (1991). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós MEC.
WELLS, G. (1990). Talk a bout Text: Where Literacy is Learned and Taught. Curriculum Inquiry, 20(4), 369-405.
WELLS, G. (2006). Monologic and Dialogic Discourses as Mediators of Educatio. Research in the Teaching of English, 41(2), 168-175.
ZEICHNER, K M. (1995). Educating teachers to close the achievement gap: Issues in pedagogy, knowledge and teacher preparation. In B. Williams (Ed.), Closing the achivement gap: a vision to guide change in beliefs and practice (pp- 39-52). Philadelphia: Research for Betters Schools.
ZEICHNER, K. M. y Diniz-Pereira, J. (2007). Investigación de los educadores y formación docente orientada a la transformación social. Profesión Docente Chile. Docencia Nº 31.

COMPRENSIÓN LECTORA: LA DIFICULTAD DE LA ORGANIZACIÓN DE ARGUMENTOS

Roseti, Laura Patricia - Regueira, Ines Elena - Delmas, Ana María - De Francesco, Karina - González, María Susana

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Resumen

En la Cátedra de Lectocomprensión en Inglés, hemos detectado que el procesamiento de textos refutativos plantea problemas de comprensión. A pesar de que existe una amplia gama de factores que intervienen en el proceso de lectura en lo que respecta a una lengua extranjera, focalizamos nuestra atención en las características textuales que podrían obstaculizar este proceso. El texto como tal puede presentar una organización compleja, como se muestra en los artículos de investigación argumentativos que nuestros estudiantes deben leer. Nuestra hipótesis es que la atribución de los argumentos de las diferentes perspectivas en un trabajo de investigación se dificulta cuando los puntos de vista opuestos se manifiestan de manera alternada, mientras que la atribución de argumentos resulta más sencilla de procesar cuando estos se desarrollan en forma consecutiva. Los resultados confirmaron nuestra hipótesis, dado que los estudiantes lograron detectar los diferentes puntos de vista y la posición del autor con mayor precisión en la argumentación desarrollada de manera consecutiva que en la argumentación presentada en forma alternada. Otras variables como el nivel de competencia en L1 y L2 y la experiencia lectora arroja resultados heterogéneos que no nos permite aseverar que hayan tenido un impacto decisivo en el proceso.

Palabras Clave
lectura, refutación, alternada, consecutiva

Abstract

THE IMPACT OF THE ARGUMENTATIVE FRAMEWORK IN READING COMPREHENSION

At the Chair of Reading Comprehension in English, we have noticed that the processing of refutation texts poses comprehension problems to students. Even though there seems to be a wide range of factors involved in the reading process when it comes to a foreign language, we have decided to focus our attention on textual features that might eventually hamper such a process. In view of this phenomenon, the text itself might present a complex organization, as shown in the argumentative research articles that our target students are expected to read throughout their university lives. We hypothesize that the attribution of arguments to different perspectives in a research paper renders difficult when the opposing viewpoints are put forward in an alternate fashion whereas the attribution of arguments turns easier to process when the arguments are developed consecutively. The results confirmed our hypothesis since the students managed to detect the different points of view and the author's stance more accurately in the consecutively-developed argumentation than in the alternate type. The analysis of their proficiency level in the foreign language or their reading experience has shown heterogeneous results so they seem not to have had a substantial impact on the process.

Key Words
reading, refutation, consecutive, alternate

Introducción

Como integrantes del plantel docente de la cátedra de Lectocomprensión en Inglés, hemos observado que el abordaje de los textos argumentativos refutativos presenta dificultades de procesamiento para los estudiantes de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

El proyecto de investigación UBACyT 01/2615, denominado "Modelo de lectocomprensión de textos académicos escritos en inglés: relaciones contrastivas y concesivas – heteroglosia"[1], tiene como objetivo general profundizar el análisis del proceso de lectura de textos académicos para aportar al desarrollo de un modelo teórico-práctico destinado a un tipo de lector especial: estudiantes universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras con un conocimiento elemental o pre-intermedio de lengua inglesa. Uno de los objetivos específicos de este proyecto contempla la identificación de distintos entramados argumentativos que pueden favorecer u obstaculizar la comprensión lectora.

Si bien es cierto que en el proceso de lectura en una lengua extranjera intervienen múltiples factores, en este caso se han seleccionado las características textuales y las dificultades de procesamiento que éstas podrían acarrear. En la última reformulación de su modelo, Bernhardt (2005) sostiene que la experiencia lectora en la lengua materna determina el 20% del proceso, el conocimiento de la lengua extranjera el 30% y el 50% restante depende de diversos factores, como el uso de estrategias, la cultura, los conocimientos sobre los tipos textuales, la motivación, y el interés, entre otras variables. Entre estas otras variables, se encuentra el texto mismo, que puede presentarse con una organización compleja, como es el caso de los artículos de investigación argumentativos refutativos, aquellos que deben ser abordados cotidianamente por nuestros estudiantes.

Desde la perspectiva Sistémico-Funcional, Martin (1997) considera que los textos expositivos muestran variaciones en los grados de heteroglosia: la presentación de una tesis y su defensa con argumentos, el planteo de dos puntos de vista contrapuestos y la refutación de una postura hegemónica. Coffin (2004: 231) cita a Martin en su clasificación de géneros argumentativos: "aquellos en los cuales el escritor defiende una postura y denomina texto

expositivo, y los textos donde el escritor evalúa posturas opuestas para decidir cuál es la mejor y que denomina texto de discusión". En este sentido, utilizamos las categorías de esta clasificación con el fin de observar el desarrollo temático y distinguir la sucesión de argumentos y contraargumentos para procurar individualizar el desarrollo de las argumentaciones.

En el marco de este proyecto, hipotetizamos que la atribución de los argumentos a los diferentes puntos de vista que se manifiestan en un texto argumentativo se dificulta cuando las posiciones opuestas se presentan de manera alternada, mientras que se ven facilitadas si éstas se suscitan de forma consecutiva. A la luz de este fenómeno, hemos definido estos dos tipos de entramados argumentativos para determinar sus características constitutivas:

Argumentación consecutiva: en la trama textual se incluyen posiciones opuestas, completas y de modo continuo, es decir, consecutivamente, una posición después de la otra. Estas posiciones o puntos de vista emergen en diferentes párrafos o secciones y no son contrastadas ni refutadas dentro de esos mismos párrafos o secciones, ni entre sí ni con otras perspectivas. El autor manifestará su propio punto de vista, que puede homologarse o no con las posiciones presentadas, en un párrafo o sección claramente delineada.

Argumentación alternada: en la trama textual se manifiestan posiciones opuestas en un mismo párrafo o sección de forma intercalada. Si este tipo de dinámica argumentativa se desarrolla dentro de un mismo párrafo, los puntos de vista se contrastan y/o refutan internamente. Si, en cambio, este tipo de trama se desarrolla dentro de una misma sección, los diferentes puntos de vista se presentan de manera intercalada contrastándose y/o refutándose entre sí o con otras perspectivas en los sucesivos párrafos. El autor indica qué punto de vista adopta dentro del párrafo o sección y puede homologarse o no con alguno/s de los puntos de vista manifiestos.

Por lo expuesto, el objetivo de este trabajo consiste en evaluar el impacto de los diferentes entramados argumentativos en la comprensión lectora de textos expositivos de discusión en inglés como lengua extranjera.

Metodología

En una primera etapa, se procedió al análisis de una serie de artículos de investigación del tipo expositivo de discusión, que pusieran en escena diversas posturas o voces respecto de un tópico dado. En este sentido, se seleccionaron cuatro de los textos en vistas de su pertinencia temática y tipología textual: dos de ellos presentaban un entramado predominantemente alternado, mientras que los otros dos planteaban su entramado argumentativo con características de consecutividad[2].

"The Prehistory of Samba: Carnival Dancing in Rio de Janeiro, 1840-1917" (Chasteen, C., 1996) y "I Really Must Be an Emma Bovary" (Leonard, S. 2010) corresponden a la muestra de textos con entramado predominantemente alternado, mientras que "Class in the Writings of Wallerstein and Thompson: Toward a Class Struggle Analysis" (So, A., 1989) y "Kuhn vs. Popper on Criticism and Dogmatism in Science: a resolution at the group level" (Rowbottom, D., 2011) constituyen la selección de textos con trama consecutiva. De aquí en adelante "Bovary", "Samba", "Kuhn y Popper" y "Class".

Bovary: este texto expone dos posturas con respecto al impacto de la literatura de ficción en el Movimiento de Liberación Feminista: una postura sostiene que dicha literatura contribuyó al desarrollo y profundización de ese movimiento, mientras que la otra restringe el valor de su influencia. El autor, por su parte, adhiere a la primera perspectiva, que destaca el rol activo de la ficción feminista. El entramado de las voces argumentativas presenta una tendencia alternada.

Samba: este texto pone en escena dos puntos de vista respecto de la dimensión simbólica del samba en el marco de la cultura brasileña. Mientras que para algunos estudiosos este género revela implicancias raciales y una profunda brecha social que ha delineado a la sociedad brasileña, para otros simboliza una voz que se enfrenta con las clases hegemónicas y las distinciones raciales preestablecidas. El autor realiza un recorrido histórico genealógico y su dimensión significante dentro de la matriz social para luego proponer una tercera perspectiva, una nueva mirada para el debate académico. El entramado de las voces también corresponde al tipo alternado.

Kuhn y Popper: este texto expone las perspectivas de Kuhn y Popper en lo que concierne al quehacer científico - enfoque dogmático y enfoque crítico, respectivamente - y la postura del autor, que destaca aciertos y desaciertos de cada una de las voces. El desarrollo de las voces planteadas se realiza de forma mayormente consecutiva.

Class: este cuarto texto presenta un entramado consecutivo en el que autor desarrolla las perspectivas de dos teóricos: Thompson y Wallerstein, quienes plantean una mirada diferente respecto del concepto de clase social. Si bien el texto expone críticas a estos dos abordajes, el autor destaca la relevancia científica de ambas perspectivas y propone una agenda de investigación superadora.

En una segunda instancia, se diseñó un cuestionario (Anexo 1) a fin de evaluar la comprensión lectora de las diversas posturas plasmadas en las exposiciones, según cada entramado argumentativo. Los estudiantes también realizaron redes conceptuales de cada texto. En vistas a despejar tres variables que podrían, en alguna medida, incidir en los resultados, se implementó una encuesta para así determinar el perfil lector y la experiencia universitaria de cada uno de los sujetos partícipes del presente estudio. Asimismo, se distribuyó un examen de pericia en inglés - diseñado por la editorial Oxford University Press - para evaluar el grado de conocimiento que los sujetos tienen de esta lengua extranjera. A modo de tercer instrumento, se diseñó un ejercicio de lectura en lengua materna en el formato de "protocolo retrospectivo inmediato sin texto presente" a los efectos de conocer el nivel de destreza lectora de textos argumentativos en español.

Las pruebas definitivas se llevaron a cabo con dos grupos intactos de estudiantes - uno de 15 participantes y otro de 18 - del Nivel Superior de Lectocomprensión en Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras. En todos los casos, se consideraron las tres variables anteriormente detalladas: pericia en inglés, experiencia universitaria y comprensión lectora en lengua materna.

Tabulación de datos

Las respuestas obtenidas fueron tabuladas de la siguiente manera: trama argumentativa completa, es decir, se detectó la postura del autor junto con todas las otras perspectivas planteadas; trama argumentativa parcial o incompleta, sólo se reconoció una o dos

posturas manifiestas en los textos; y trama incorrecta, es decir, las voces identificadas no se corresponden con las planteadas en el texto.

Tratamiento de las tres variables

Para tener una medida cercana a la comprensión que un sujeto ha tenido de un texto en lengua materna se optó por el Método de Análisis Estructural de García Madruga et al. (1995), que estudia la interdependencia entre comprensión y memoria. De acuerdo con este método, se realizó una descomposición del texto en ideas principales (definidas como un tipo de proposiciones que constituyen la macroestructura del texto). Asimismo, se analizaron los escenarios o marcos significativos (mediante los cuales se organizaron las ideas del texto y conforman la estructura superior del mismo).

A los efectos de aplicación, se utilizó un fragmento de El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica (Burbules, N., 1999). El análisis arrojó un total de doce ideas principales, de las cuales cinco se consideraron de mayor jerarquía puesto que indicaban la postura del autor y, por ende, se les asignó un valor doble.

Este fragmento fue el seleccionado como el tercer instrumento mencionado más arriba. Los protocolos realizados por los estudiantes fueron clasificados según el siguiente criterio: los que incluyeron de una a cinco ideas fueron considerados nivel I, lectores inexpertos. El nivel II, por su parte, corresponde a los lectores medios, quienes contemplaron seis a nueve de las ideas. Finalmente, el nivel III se le asignó a aquellos lectores que detectaron más de nueve ideas.

Con respecto a la experiencia universitaria, se asignó la letra "A" a aquellos estudiantes que habían aprobado de una a cinco materias. La letra "B" a aquellos estudiantes que aprobaron entre seis y quince materias del ciclo de grado y la letra "C" a los estudiantes con más de quince materias aprobadas.

La pericia en inglés se discriminó a la luz de los niveles establecidos por el Marco Europeo: A1 corresponde al nivel elemental, A2 al nivel pre-intermedio, B1 al nivel intermedio, y finalmente B2 al nivel intermedio avanzado.

Procesamiento del corpus

Se llevó a cabo un estudio de naturaleza cuanti-cualitativa. En un primer paso, se analizaron las respuestas a las cuatro consignas del cuestionario (Anexo 1), luego se tabularon los datos mediante tablas de doble entrada y, por último, se profundizó el análisis con la examinación de las redes conceptuales que los estudiantes realizaron como última actividad a los efectos de evidenciar el grado de comprensión que habían tenido respecto de las posturas puestas en escena por el autor y el reconocimiento de la trama textual. De este modo, se pudo dar cuenta de la comprensión efectiva que los participantes habían alcanzado de las tramas argumentativas.

Resultados

Los resultados obtenidos son congruentes con la postulación de nuestra hipótesis puesto que establecen que la atribución de los argumentos a los diferentes puntos de vista que se manifiestan en un texto argumentativo se dificulta cuando las posiciones opuestas se presentan de manera alternada, mientras que se ve facilitada si éstas se suscitan de forma consecutiva. Tal como muestra la Tabla 1, los dos porcentajes de detección más bajos corresponden a los textos con trama alternada: Samba (18%) y Bovary (33%), respectivamente. Por otro lado, el porcentaje de detección más alto corresponde a un texto con trama argumentativa consecutiva: Kuhn y Popper (46%). Asimismo, el segundo porcentaje más alto de detección (39,50%) pertenece a Class, texto que también presenta una trama argumentativa consecutiva.

	Argumentación completa			
	Trama alternada		**Trama consecutiva**	
	Samba	Bovary	Class	Kuhn y Popper
Sujetos	6	11	13	15
%	18%	38%	39,5%	46%

Tabla 1

En términos generales, cabe destacar el desempeño deficiente de la mayoría de los estudiantes en el procesamiento de la argumentación. Éste se ve claramente reflejado en la Tabla 2, la que muestra cuántas tramas argumentativas fueron detectadas por cada alumno. En este sentido, el porcentaje mayor (31%) corresponde a aquellos alumnos que no detectaron las tramas de ninguno de los cuatro textos. En contraposición, el porcentaje más bajo (3%) refiere al único alumno que señaló las cuatro tramas. La suma de los porcentajes de aquellos participantes que detectaron entre 0 y 2 tramas asciende a 82% lo cual indica la dificultad de procesamiento de los textos argumentativos independientemente de la trama según nuestra clasificación.

SUJETOS	**ARGUMENTACIONES DETECTADAS**	**%**
10	0	31%
8	1	24%
9	2	27%
5	3	15%
1	4	3%

Tabla 2

Con respecto a la incidencia de variables, tales como la eficiencia lectora en lengua materna, la pericia en inglés y la experiencia universitaria, ninguna parece haber afectado los resultados finales de manera decisiva. La combinación de variables en cada caso es tan heterogénea que se torna imposible detectar tendencias que permitan afirmar cuánto y cómo afectaron el proceso de comprensión. En este sentido, la variable de la organización de la argumentación o trama argumentativa cobra una importancia destacada y permite afirmar la incidencia que ésta tiene para facilitar o dificultar la comprensión.

Por otra parte, la instrucción impartida en los cursos de lectocomprensión con respecto al uso de estrategias de lectura no

parece haber funcionado como un mecanismo compensatorio ante la dificultad de los textos abordados.

Discusión y Conclusiones

El escenario descripto en los resultados nos conduce a afirmar la necesidad de la instrucción de estrategias específicas para detectar la trama argumentativa de textos académicos en lengua extranjera en los cursos de lectocomprensión de nuestra facultad. Es pertinente recordar que si bien la práctica áulica focaliza especialmente la detección de la voz del autor, sus intenciones y su postura - o propuesta si la hubiera -, no existe por el momento una sistematización en la detección de las diferentes tramas argumentativas.

Tal como se mencionó en la introducción, este estudio se encuentra en una etapa preliminar, por lo que los resultados son parciales y, si bien demuestran ser congruentes con nuestra hipótesis de trabajo, dichos datos serán integrados al proyecto de investigación UBACyT, objetivo por el cual se involucrarán las tres comisiones restantes, lo que permitirá en este sentido arribar a resultados definitivos.

A modo de conclusión, es oportuno señalar la validez de nuestra inquietud inicial respecto de la dificultad manifiesta en la lectura de este tipo textual y, de este modo, confirmamos que esta indagación abrirá campos fructíferos de investigación que esperamos nos brinden herramientas pedagógicas adecuadas para enriquecer nuestras prácticas de enseñanza.

Anexo 1 Conteste las siguientes preguntas después de leer el texto:

1. ¿Cuántas posturas hay en el texto? Marque la opción adecuada:

a.- 4 b.- 2 c.- 3

2. Elija un título para cada postura.

3. En el texto, encierre entre corchetes las diferentes posturas e identifíquelas con la letra que le adjudicó en el punto 2.

4. ¿El autor adhiere a alguna postura? Marque la opción adecuada:

a.- Sí b.- No

Si eligió la opción a-, especifique a cuál adhiere:

El autor adhiere a……..

[1] Programación Científica 2012-2015, Código: 20020110200188.

[2] Se utilizaron fragmentos de cada uno de estos trabajos, priorizando las secciones en las cuales se presenta la contraposición de las posturas, y en las que el autor también desarrolla su punto de vista. Estas secciones tienen una extensión aproximada de dos páginas en procesador tipo Word, en Times New Roman 12, interlineado sencillo.

Bibliografía

Bernhardt, E. (2005) "Progress and Procrastination in Second Language Reading". Annual Review of Applied Linguistics, 25, pp. 133-150.

Burbules, N. C. (1999) El diálogo en la Enseñanza: Teoría y Práctica. Buenos Aires: Amorrortu Editores, Colección Agenda Educativa.

Coffin, Caroline (2004) "Arguing how about the world is or how the world should be: the role of arguments in IELTS Test". Journal of English for Academic Purposes, 3(3), 229-246.

Chasteen, J. Ch. (1996) "The Prehistory of Samba: Carnival Dancing in Rio de Janeiro, 1840-1917". Journal of Latin American Studies, Vol. 28, No. 1, pp. 29-47, Cambridge University Press, http://www.jstor.org/stable/157986.

García Madruga, J; Cordero, M; Luque Vilaseca, J; Santamaría Moreno, C (1995) Comprensión y Adquisición de Conocimientos a partir de Textos. Madrid: Siglo XXI

Leonard, S. (2010) "I really must be an Emma Bovary. Female Literacy and Adultery in Feminist Fiction in Genders" Presenting Innovative Work in the Arts, Humanities and Social Theories. Issue 51.

Martin, J.; Matthiesen, C.; Painter, C. (1997) Working with Functional Grammar. Great Britain: Arnold.

Rowbottom, D. P. (2011) "Kuhn vs. Popper on criticism and dogmatism in science: a resolution at the group level". Studies in History and Philosophy of Science 42 (1), 117-124.

So, A. Y. & Hikam, M. (1989) "Class in the Writings of Wallerstein and Thompson: Toward a Class Struggle Analysis". Sociological Perspectives, 32:4.

LEER Y ESCRIBIR EN MATERIAS DE CIENCIAS SOCIALES:PERSPECTIVAS DE ALUMNOS SECUNDARIOS

Rosli, Natalia - Carlino, Paula

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/ Universidad de Buenos Aires

Resumen

Entendiendo el aprendizaje como los cambios que se producen al participar en situación, nos interesa comprender las condiciones que hacen que los alumnos lean y escriban en clase. Para ello, el presente estudio busca dilucidar qué condiciones de trabajo con lectura y escritura valoran los estudiantes. Los datos surgen de una investigación desarrollada en un quinto año del nivel medio que comprendió observaciones de clase en tres materias de Ciencias Sociales así como entrevistas a docentes y alumnos. Se transcribieron y categorizaron los datos para identificar y agrupar aspectos comunes. Considerando el punto de vista de los estudiantes, delimitamos dos condiciones relevantes para leer y escribir en las materias: (1) puentes entre universo del alumno y saber disciplinar y (2) disponibilidad del docente. Estos resultados dan cuenta de que, a través de estas condiciones, se logra que los alumnos participen en actividades donde pueden aprender los contenidos de las materias. Mientras más se involucren en una asignatura, mayores posibilidades tendrán de dar sentido a lo que se enseña y de apropiarse de ello.

Palabras Clave
escuela secundaria enseñanza lectura

Abstract

READING AND WRITING IN SOCIAL SCIENCE SUBJECTS: STANDPOINTS OF SECONDARY STUDENTS

Understanding learning as the changes that occur when you participate in a situation, we are interesting in understanding the conditions that led the students to read and write in class. Therefore, this study seeks to identify which are the working conditions for reading and writing valued by these students. Data come from a research study carried out in a fifth-year Argentine high school class that included classroom observations in three Social Sciences subjects as well as interviews with teachers and students. Data were transcribed and categorized in order to identify and group common issues. From the students' point of view, we establish two conditions relevant to reading and writing in these subjects: (1) bridges between students' universes and disciplinary knowledge, and (2) teacher availability. These results show that, through these conditions, the engagement of the students in activities where they can learn the contents of the materials is achieved. The more they engage in a subject, the more they likely will have make sense of what is being taught and they could take it over.

Key Words
High School teaching reading

Introduccion

Ante la queja de que los alumnos secundarios poco se interesan por el estudio, ciertas investigaciones sitúan el problema en un sujeto de aprendizaje abúlico y/o deficitario (Copé Gil, 2009; Gallardo Álvarez, 2006; Hadandoniou, 1981, Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2003; entre otros). En contraste con ellas, nos preguntamos ¿pueden los docentes crear condiciones para favorecer la participación de los alumnos en situaciones de leer y escribir para las ciencias sociales? ¿Es posible ello aun en sectores desfavorecidos? ¿Qué circunstancias que propician hacerlo valoran los estudiantes denominados en riesgo?

El presente trabajo entiende a las disciplinas como espacios discursivos con sus propias prácticas letradas (Bazerman, 1988; Bogel y Hjorthoj, 1984; Carlino, 2005; Lea y Street, 1998). La lectura y la escritura que se ejercen dentro de ellas resultan así prácticas sociales, que sólo pueden aprenderse situadamente, y no como habilidades universales ni descontextualizadas. Por ello, se considera que los docentes deben enseñar a sus alumnos los quehaceres lectores y escritores particulares de su materia. Es decir, tienen que ayudarlos a comprender y producir los textos propios de la asignatura, para lograr que sean participantes activos de la cultura letrada disciplinar.

Asimismo, descartamos la idea de aprendizaje como la mera adquisición de conocimientos, y en cambio, y lo entendemos como los cambios en las formas de participación de los sujetos en una actividad conjunta (Baquero, 2002). Por tanto, el foco vira desde el individuo que aprende como unidad de análisis última hacia la consideración de las situaciones educativas ofrecidas (Baquero, 2002; Baquero, Tenti Fanfani y Terigi, 2004), en este caso, para que los estudiantes participen en actividades de lectura y escritura.

Entendiendo, entonces, que el aprendizaje se produce participando en situación (Lave y Wenger, 1991, Rogoff, 1997), buscamos comprender las condiciones que hacen que los alumnos participen en clase leyendo y escribiendo. Para ello, recurrimos a sus propios puntos de vista, basándonos en distintas corrientes teóricas que destacan la incidencia del sentido y la valoración que asignan los actores en tanto protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje (Bandura, 1987; Kuh, 2009; Villalón y Mateos, 2009; Wigfield y Guthrie, 1997, entre otros). Así también, tomamos los enfoques etnográficos que entienden que la comprensión de las prácticas letradas de un contexto específico se alcanza relevando las perspectivas de quienes participan en ellas (Aliagas, 2008; Harklau, 2001; Lea y Street, 1998; Lillis, 1999, 2001; Lillis y Scott, 2008; Mannion e Ivanic, 2007; Street, 1993).

Por lo expuesto, nos alejamos de las formulaciones teóricas que juzgan resistencias, dificultades y déficits en el leer y escribir de los jóvenes sin incorporar sus perspectivas al análisis. Las investigaciones que sustentan tales afirmaciones parecen avalar y reproducir la marcada tendencia internacional a relevar puntos de vista de docentes acerca del leer y escribir, dejando en segundo plano lo que opinan los estudiantes (Harklau, 2001).

En el caso de poblaciones socioeconómicamente desfavorecidas, reconocer las perspectivas de quienes – de acuerdo a SECyT (2006) – aún no encuentran asegurada su inclusión educativa sería de vital importancia para programar condiciones de trabajo que resulten valoradas por estos estudiantes y así promuevan su participación en actividades de lectura y escritura, para contribuir a su aprendizaje.

Por lo general, las escasas investigaciones nacionales que exploran las voces de alumnos secundarios en estos sectores indagan por sus posiciones ante la autoridad, la sujeción a normas institucionales, sus opiniones de los docentes y la marginalidad (Belossi y Palacios de Caprio, 2004; Duschatzky, 1999, 2007; Duschatzky y Corea, 2001; Kessler, 2002; Redondo, 2004). Es decir, no enfocan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, ni el leer y escribir que allí se les requiere.

Al contrario, en el presente trabajo nos preguntamos ¿qué es lo que piensan estos jóvenes respecto a la lectura y la escritura propuesta en sus clases? Específicamente, ¿cuáles son las condiciones de trabajo para leer y escribir que estos alumnos valoran? El interrogante planteado cobra relevancia ya que, suponemos, al estar poco familiarizados con las prácticas de lectura y escritura propuestas en la escuela, los alumnos de estos sectores se encuentran en mayor desventaja para aprender a través del leer y escribir (Carlino, 2005; Gee, 1986; Heath, 1982; Lillis, 1999, 2001).

Metodología

Los datos de este estudio corresponden a una investigación cualitativa realizada en una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos Aires. Un 60% de su matrícula se conforma por estudiantes que provienen de un barrio que registra índices de vulnerabilidad social con valores muy críticos (GCBA, 2009)[i]. Estos jóvenes presentan problemáticas de sobreedad, repitencia y adicciones, y son caracterizados por la institución como "adolescentes en riesgo". Por ello, se lleva adelante un Proyecto Institucional Inclusivo que considera dicho entorno sociocultural y busca favorecer la permanencia de estos estudiantes a través de un conjunto de programas como tutorías, apoyo escolar, prevención y promoción de la salud, plan de retención de alumnas/os madres/padres y embarazadas, entre otros.

Para recolectar los datos de este estudio, se observaron 58 horas reloj en tres materias de un mismo curso de quinto año y se realizaron entrevistas a sus 3 docentes y a sus 14 alumnos, cuyas edades oscilan entre 17 y 22 años. La mayoría de ellos ha tenido trayectorias escolares discontinuas (abandonos, repitencias, etc.), a excepción de dos, que cursaron un grado por año. Seis de ellos trabajan a contraturno y cuatro son madres o padres de hijos pequeños. Los profesores son dos varones y una mujer que dictan asignaturas del área de Ciencias Sociales con distinta antigüedad docente y tiempo de pertenencia al plantel de la escuela. Para el presente análisis, nos centramos en las entrevistas realizadas y recurrimos a las observaciones de clases como complemento. Buscamos identificar y describir los puntos de vista de los alumnos para delimitar las características de las situaciones de lectura y escritura en clase que favorecen su participación. Utilizamos una estrategia de categorización para agrupar aspectos comunes de los fragmentos transcriptos (Coffey y Atkinson, 1996; Maxwell y Miller, 2008).

Resultados

Según surge de las observaciones, durante las clases presenciadas, además de explicar los temas, los docentes propusieron diversas tareas de lectura y escritura: leer textos en voz alta y silenciosamente, responder en clase a cuestionarios, ponerlos en común, copiar cuadros y preguntas del pizarrón, realizar trabajos prácticos fuera del horario escolar y resolver una evaluación escrita y presencial.

De acuerdo con la perspectiva de los estudiantes relevada en las entrevistas, distinguimos cuatro condiciones propicias para leer y escribir en las materias: puentes entre universo del alumno y saber disciplinar, disponibilidad del docente, realización de tareas en clase y negociación del tiempo. Por razones de espacio, en esta ponencia, describimos las dos primeras. Las últimas refieren a situaciones donde las actividades de lectura y escritura se realizan durante la clase y a conceder descansos a cambio de sostener el trabajo en esas tareas. En su conjunto, estas condiciones son propuestas por dos de los tres docentes entrevistados, los de la Asignatura 1 y la Asignatura 3. Hemos observado que en sus clases las actividades de lectura y escritura planteadas suelen llevarse a término con una atención sostenida de los estudiantes. En contraste, el docente de la Asignatura 2 debe pedir silencio repetidas veces porque no logra que sus alumnos lo escuchen cuando expone ni que se concentren en las tareas propuestas. Los alumnos valoran a los profesores 1 y 3 por sobre el 2.

Primera condición para favorecer el involucramiento de los alumnos: ofrecer puentes entre su universo significativo y el conocimiento disciplinar letrado

Una de las primeras condiciones que los estudiantes aprecian como beneficiosa es aquella en donde la actividad se propone estableciendo enlaces entre su mundo significativo y el saber disciplinar. A lo largo de las entrevistas, los alumnos distinguen distintas modalidades de intervención docente para tender puentes, que pueden ser agrupadas en las siguientes cuatro subcategorías:

a. Introducción al texto que se ha de leer.

"[…] te da una charla previa, te explica él con sus palabras, después te da el libro […]" [Nadia][ii]

"[...] no te manda "Bueno, tomá, leé" […] No. Te dice "Bueno, porque esto y esto, lean esto". Es como que te da una introducción, algo así. [Guadalupe]

b. Uso de recursos gráficos en el pizarrón: dibujos y cuadros.

"Dibuja y te va diciendo, te va como explicando […]" [Denise]

"[…] te lo va explicando y no entendés y le decís "José [docente Asignatura 1], pará y volvé a empezar" y entonces del cuadro te va diciendo, entonces yo lo veo el cuadro y escucho lo que él dice."

[Fabiana]

"[…] siempre te da un ejemplo, te pone en el pizarrón, entonces… Imagináte que te hace unos dibujitos re-boludos [sencillos] pero lo terminas entendiendo. Y está bueno eso." [Ariana]

En cuanto a las clases del docente de la Asignatura 2, donde estas condiciones no se presentan, los alumnos manifiestan su descontento. Cuando las introducciones y los gráficos están ausentes, encuentran difíciles de comprender los textos disciplinares y las exposiciones orales del profesor. Lo expresan de la siguiente forma:

Daiana: No, no hace cuadros, nos hace leer.

Fabiana: No, te hace leer y te dice "Bueno, estas preguntas las tenés que contestar de este texto".

Daiana: Y nosotros lo leemos y no entendemos.

Nadia: Para poder leerlo también te tienen que explicar un poco también de qué se trata. Antes.

Lautaro: Nah, bueno, hay profesoras que no te explican nada, "Lee esto" y mediante eso respondé preguntas.

De estos fragmentos se desprendería que los estudiantes sienten que este docente los deja solos con el desafío de comprender los textos y responder preguntas, sin ninguna apoyatura visual o introductoria.

c. Ilustración con ejemplos familiares o casos cercanos.

"[docente Asignatura 1] O cuando te da explicaciones, te da explicaciones de cosas de acá. Ponéle, el otro día estábamos poniendo no sé qué cosa de países y nos tiró "Un quiosco y otro quiosco", entonces nosotros lo entendemos con nuestras palabras. Eso está bueno." [Fabiana]

En las entrevistas, los docentes de las Asignaturas 1 y 3 reconocen la importancia de explicar los contenidos de sus materias de forma que puedan ser comprendidos por sus alumnos:

"Yo generalmente explico en el pizarrón, necesito que estén prestando atención, donde después hacemos una lectura, entonces el pibe puede ir hilvanando lo que hablamos con esa lectura, yo generalmente lo que hablo trato de bajarlo a la forma o a ciertas cosas de como ellos hablan. O sea, bajarlo a una cosa comprensiva para ellos,en donde después la complejidad se hace un poco más compleja, a través de […] una lectura. Y después aplicarlo a una situación de la realidad concreta de ellos." [Docente Asignatura 1]

[…] lo más palpable que yo les puedo transmitir en cuanto a impuestos es el IVA, es el 21% de cuando compraste estas galletitas […] ¿Yo cómo le puedo hacer entender a un pibe Impuestos sobre los Bienes Personales, que estamos hablando de gente que gana más de 305 mil pesos al año? […] A vos se te hace difícil entender lo que no ves, lo que no tocás, lo que no lo sentís cerca, es lógica eso. […] Yo te digo, el IVA, lo pagamos en todos los productos y demás, es algo que te queda. Vos sabes que cuando vas a comprar, pagaste la galletita, el 21% de IVA." [Docente Asignatura 3]

Para ilustrar cómo se concretó en el aula la intención de ayudar a entender, reproducimos un fragmento de una observación de clase donde el docente de la Asignatura 1 explica las políticas proteccionistas de los países a través de situar ese contenido teórico en un caso concreto:

"[…] Supongamos, nos vamos a otro país, vamos a China. […] lo que le pagan en China a un trabajador no es lo que vos le estás pagando a un trabajador de acá […] es un costo muy barato el que tienen. Con lo cual, cuando el bolso sale, sale dos pesos. El mío sale diez, el chino sale dos pesos […] ¿Qué es una política proteccionista entonces? Es decir, "No, vos tráeme el bolso chino, no te lo voy a dejar que lo entres a dos pesos". Te voy a cobrar un impuesto ¿para que? Para que salga, por ejemplo diez pesos, doce pesos […]. Entonces vos vas al negocio y elegís si querés comprarle al chino o al argentino. Pero no le das ventaja. […] Protegés a tu industria. Estás teniendo una política proteccionista."

Aquí el profesor recurre a dos países en concreto, Argentina y China, para ejemplificar el proteccionismo con los valores supuestos de la fabricación de un bolso. Es decir, se vale de un objeto en concreto y sus precios en cada región para acercarles el concepto teórico de proteccionismo a través de un caso familiar.

Las tres subcategorías anteriores (introducciones, representaciones gráficas y ejemplos) brindan un sostén que permite que las explicaciones verbales de un contenido temático trasciendan un nivel abstracto para situarse en uno más particular, cercano a los alumnos. Así, la intervención del docente apunta a recontextualizar el saber disciplinar en sus ámbitos culturales de pertenencia. Esto cobra especial relevancia considerando los posibles repertorios que, como lectores, traerían estos estudiantes. Es decir, el conjunto de experiencias, ideas, conocimientos y expectativas culturales que condicionan el modo en que un lector enfrenta un texto y la comprensión que alcanza (McCormick, 1996). De esta manera, podría pensarse que la reducida práctica de lectura de textos académicos – tal como aducen al ser entrevistados – dificulta su acceso a los saberes disciplinares.

d. Incorporación del humor

"Yo prefiero como hace Josecito [docente Asignatura 1], que te lo explica y te lo va explicando con gráficos en el pizarrón, y entremedio un chiste, como que hace la clase más interesante." [Daiana]

"Está bueno […] por ahí te está explicando algo y te salta con algún chiste o lo que explica lo mete en alguna historia […]" [Guadalupe]

"[docentes Asignatura 1 y 3] Son los profesores que más nos tiran bromas, entonces nos sentimos más distraídos, entonces se lo hacemos [los trabajos prácticos][…]" [Fabiana]

El humor suspende momentáneamente el contenido disciplinar para fortalecer el vínculo interpersonal, lo que a su vez refuerza la posibilidad de continuar con la clase, produciendo un clima agradable, tal como lo describen los alumnos. Dado que algunos trabajan en horario nocturno, un chiste – si bien los aleja del trabajo sobre el objeto de conocimiento – a la vez podría intensificar el vínculo con quien lo representa – el profesor – y significar indirectamente como reconexión con su mundo académico. De las clases donde las bromas no acompañan la presentación y desarrollo de las tareas de lectura y escritura, los estudiantes dicen:

"[…] no es lo mismo llegar y reírte un rato, explicar un poco, que llegar y decir "Saquen el cuadernillo y pónganse a leer." [Daiana]

"[…] no es como Vero [docente Asignatura 3] que hacen, te tiran chistes ahí […] Y Emilio [docente Asignatura 2] es como el recto que te dice la materia, la materia, la materia […] ¿Qué hizo recién cuando entró? Ya directamente fue a mandar el trabajo práctico y dio el cuadernillo […]" [Fabiana]

"Emilio [docente Asignatura 2] es como más serio […] Como que "Hola, bueno" y se sienta y te empieza a explicar el texto […]" [Guadalupe]

A partir de estos fragmentos de entrevista, podemos interpretar que estos alumnos no se sienten cómodos con aquel docente que parece estar prioritariamente preocupado por el dictado de su materia y por el cumplimiento de la planificación de sus clases, no así en el vínculo con ellos. Esta concentración en el saber disciplinar y no en los sujetos de aprendizaje es percibida por estos como una "rectitud" que no los incluye.

Las observaciones de clases también corroboran las opiniones citadas. Se advierte que en las dos asignaturas donde se proponen estas condiciones, los estudiantes se predisponen a escuchar al profesor y realizan las actividades propuestas. En la materia restante, priman las clases donde las charlas y el murmullo de los estudiantes son tales que impiden llevar a término las tareas de lectura y escritura, y en ocasiones, incluso comenzarlas. Los alumnos navegan en sus netbooks, escuchando música, chateando, sin prestar atención al profesor.

Todas estas subcategorías denotan que cuando el docente intenta establecer puentes entre el universo de referencia de los alumnos y el conocimiento disciplinar, el vínculo que se construye con sus estudiantes es vivido por estos como un "tenerlos en cuenta" que favorece, asimismo, un nexo personal. Pareciera que la falta de introducciones, gráficos en el pizarrón, ejemplos y humor, se percibe como una exigencia de entrar al mundo del texto y del conocimiento disciplinar sin mediación del docente y sin que éste establezca puentes entre los repertorios culturales de los textos disciplinares y los de los alumnos.

Segunda condición: contar con un docente disponible, que ayude a lograr lo que pide.

Encontramos un comportamiento en común que pudimos observar en el aula indagada. Durante la clase, mientras los alumnos desarrollan una actividad, van llamando desde sus bancos a los docentes y estos responden acercándose y guiándolos en la tarea. Para ello, suelen sentarse en una silla cercana. Esta práctica orientativa es valorada explícitamente por los alumnos.

"José [docente Asignatura 1] es todo el tiempo, "José, ¿venís? ¿Esto está bien?". "Capaz si me pones esto y agregas unas palabras tuyas me gusta más". Te va tirando un palo [ayuda] para que a vos te salga." [Fabiana]

"[docente Asignatura 1] si le pedimos que nos explique nos explica una y otra vez […] le pregunto al profesor y él me sabe explicar […] porque en el libro te explica pero no te explica […]" [Yesica]

"[un texto] me confundía […] lo releí, lo releí, le pregunté [al docente Asignatura 1] y más o menos como que me dijo y así pude encontrar y lo hice." [Denise]

"[cuando no entiende un texto] Le pregunto al profe [docente Asignatura 2] que me explique y él me va orientando y ahí voy entendiendo. […] Tiene mucha paciencia el profe."[Carla]

"[…] Leemos y hacemos la actividad. Él[docente Asignatura 2] obviamente nos va ayudando. Si está bien, bueno, joya, si no, te explica cómo lo tenés que hacer. […] Y yo pregunto "Profe, ¿dónde está esta pregunta?" […]Y ahí te dice. O "No, mirá, fijate tal y tal cosa" […] Y le preguntás "¿Y es esto?", "Ah, puede ser" […] está bueno cuando está él así le preguntas y te dice." [Guadalupe]

"[docente Asignatura 2] Explica cuando vos le preguntas […] No entendés una pregunta, él te lo explica bien. Te explica suavecito, te dice que "Está acá" o te lo resume un poco y después se lo tenés que contestar." [Marisa]

Aun cuando ningún estudiante los llame, los profesores deambulan por el aula, observando el trabajo o aproximándose para preguntarles cómo van. Justifican esta disponibilidad del siguiente modo:

"Si yo me siento en el escritorio y me pongo a corregir pruebas quizás no estoy muy atento a lo que está sucediendo. Ahora si yo estoy caminando y entonces voy y entonces vos no estás leyendo […] me acerco y te digo, "Este… bueno, a ver, dale" […] en eso tenés que estar vos ahí. […] Vos te das cuenta cuando empiezan a entender cuando te preguntan palabras que no saben […] dentro del desarrollo del trabajo, los pibes prácticamente todos te piden ayuda." [Docente Asignatura 1]

"Yo en el caso este particular lo que hago es, me acerco mucho. Yo me acerco mucho a ellos y trato de decir bueno, a dónde está, qué están leyendo, bueno "¿Leíste esto?". Reviso un poco cómo lo abordó, si lo leyó, lo subrayó, la lectura." [Docente Asignatura 2]

"[…] "A ver, correte, me siento acá" […] "¿Y? ¿Entendiste algo?" "Viste que entendiste".[…] Una palmadita en la pierna, o en el brazo. "¿Qué tal? ¿Cómo estás?" […] yo creo que ellos les queda que hay un vínculo afectivo con la otra persona […]" [Docente Asignatura 3]

Los dos primeros docentes justifican esta práctica en tanto los ayuda a orientar y a conocer cómo se desarrolla la lectura y la escritura de sus alumnos, además de garantizar que se realice. Estos motivos son similares a los que esgrimen los alumnos al valorar esta atención. En cambio, la tercera docente resalta la cercanía y relación afectiva con el alumno para promover la tarea.

Además, la disponibilidad del profesor apunta a reconectar a los alumnos que estuvieron ausentes:

"[…] esta chiquita que es mamá, hay varias mamás ahí. Hay una que en el primer trimestre no vino nunca […] me senté con ella, la ubicás y la vas tutoreando como para dar más o menos con esos tiempos." [Docente Asignatura 1]

En las observaciones de clase, pudimos corroborar esta aseveración. Mientras el resto de los compañeros resolvía alguna tarea, este profesor tomaba un tiempo para sentarse al lado de los estudiantes

que habían faltado recurrentemente y sintetizaba el contenido que se encontraban trabajando para ubicarlos temáticamente. Dado que la irregularidad en la asistencia a clase es una característica de las escuelas que atienden a sectores socioeconómicos desfavorecidos (Krichesky y Duque, 2008), esta intervención parece ajustada a la necesidad de estos alumnos.

Por ende, la disponibilidad del docente implicaría su asunción como mediador en el aprendizaje. Al mismo tiempo, denotaría que habilita a los alumnos a necesitar ayuda reconociendo que "no entender" y equivocarse son parte del proceso mismo (Carlino, 2005). Es decir, pueden inferirse dos derechos que se conceden a los estudiantes: el de no entender y el de pedir ayuda (Lerner y otros, 1997). A su vez, el hecho de sentarse para responder las dudas expresa una disposición atenta del profesor y su decisión de dedicarles el tiempo que puedan necesitar.

Conclusiones

En este trabajo hemos mostrado, a través de entrevistas y observaciones de clase, dos condiciones que favorecerían la participación de los alumnos en actividades de lectura y escritura: el ofrecimiento de puentes entre su universo significativo y el conocimiento disciplinar letrado, y la disponibilidad del profesor para ayudar a lograr lo que exige. Estos alumnos valoran que los docentes introduzcan el texto que han de leer, acompañen la información que provee graficando en el pizarrón, la ilustren con ejemplos o casos familiares, e intercalen el humor en medio de la tarea académica. Estas intervenciones recontextualizan los contenidos de la asignatura para hacerlos inteligibles y dotarlos de sentido para los estudiantes, favoreciendo su acercamiento al saber disciplinar. Ellos también aprecian que el docente medie su acercamiento a los textos y que, a su vez, se encuentre disponible para consultas y habilite el "no entender". A través de estas condiciones, los alumnos son incluidos en la clase como sujetos de aprendizaje que tienen el derecho de dudar, equivocarse, pedir ayuda y recibirla, lo que propicia que participen de las tareas propuestas en el aula. Las ayudas pedagógicas no se suspenden bajo la presunción de que los jóvenes son los únicos responsables de sus dificultades para leer y escribir, dado su "desinterés" por estudiar.

De esta forma, los resultados del presente estudio contribuyen a especificar el enunciado general acerca de cómo los docentes, a la hora de la planificar y proponer actividades, deben tener en cuenta el contexto de enseñanza y considerar las necesidades e identidades socioculturales de los estudiantes.

A pesar de que este trabajo no cuenta con datos acerca del aprendizaje alcanzado por los alumnos, siguiendo a Carini, Kuh y Klein (2006) estimamos que la participación promovida por las condiciones mencionadas resulta necesaria (aunque no suficiente) para aprender . Mientras los estudiantes más se involucren en una asignatura, mayores posibilidades tendrán de dar sentido a lo que se enseña y de apropiarse de ello (Kuh, 2003, 2009). Así, ofreciendo condiciones en las cuales los estudiantes participen leyendo y escribiendo, se favorece la creación de un espacio posible para el aprendizaje de los contenidos de las materias.

Trabajo realizado en el marco del Proyecto PICT 2010-0893 titulado Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares, dirigido por la Dra. Paula Carlino.

La primera autora es becaria doctoral CONICET, la segunda es investigadora del CONICET y directora del GICEOLEM: https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/

[i] El IVS es un índice ponderado que asigna a cada hogar un puntaje en función de su condición frente a un conjunto de características. Las dimensiones que lo componen pueden consultarte en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/indice_vulnerabilidad_social.pdf

[ii] Los nombres de los alumnos y los docentes son ficticios.

Bibliografia

Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. Perfiles Educativos, 24 (97-98): 57-75.

Baquero, R., Tenti Fanfani, E. y Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. Novedades Educativas, 168: 18-31.

Bazerman, C. (1988).Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science.Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Belossi, M. A. y Palacios de Caprio, M.A. (2004). La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. En F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors. N.Y.: Norton. 1-19.

Carini, R. M., Kuh, G. D., y Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: testing the linkages. Research in Higher Education, 47 (1), 1-32.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Coffey, A., y Atkinson, P. (1996). Concepts and coding. Making sense of qualitative data. London: Sage Publications.

Copé Gil, M. (2009). Dificultades en comunicación oral. Innovación y experiencias educativas, 21.

Duschatzky, S. (1999).La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. (2007). Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Buenos Ares: Paidós.

Duschatzky, S., y Corea, C. (2001). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.

Gallardo Álvarez, I. (2006). La lectura de textos literarios en el colegio ¿Por qué no leen los estudiantes? Revista Educación, 30(1), 157-172.

Gee, J. P. (1986). Orality and literacy: from The Savage Mind to Ways with Words. Tesol Quarterly, 20, 719-746.

Hadandoniou, J. E. (1981). Distorsión en la interpretación de la lectura en el adolescente. Lectura y Vida, 2(2), 26-27.

Heath, S. B. (1982). What no Bedtime store jeans: narrative skills at home and school. Language in Society, 11, 49-76.

Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IIPE-UNECO

Krichesky, G. y Duque, J. (2008). Las prácticas inclusivas en la escuela media: la perspectiva de los jóvenes. Buenos Aires, Cimientos- Fundación para la Igualdad de Oportunidades Educativas.

Kuh, G. D. (2003). What we´re student learning about engagement from NNSE. Change, 35 (2), 24-32

Kuh, G. D. (2009). The Nacional Survey of Student Engagement: conceptual and empirical foundations. New directions for institutional research, 141,

5-20.
Lave, J. y Wenger, E. (1991). Situated learning: legitimate peripherical participation. Cambrigde: Cambridge University Press.
Lea, M. R., y Street, B.V. (1998).Student Writing in Higher Education: an academic literacies approach. Studies in Higher Education, 23 (2), 157-172
Lerner, D., Levy, H., Lotito, L., Lobello, S., Lorente, E., y Natali, N. (1997). Leer textos "difíciles" en Lengua. Documento de Trabajo N° 4: Dirección de Curriculum. Dirección de Planeamiento-Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
Lillis, T. (1999). Whose ´Common Sense´? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En: C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), Students writing in the university. Cultural and epistemological issues. (pp.127-147). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
Lillis, T. (2001).Restricted access to a privileged practice. Student writing. Access, regulation, desire. London: Routledge.
Maxwell, J. A., y Miller, B. A. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. In: S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.). Handbook of emergent methods (pp.461-477) New York: Guilford Press.
Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2006). Plan estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación "Bicentenario". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Noviembre 2006. Disponible en: http://www.mincyt.gov.ar/multimedia/archivo/archivos/Plan_Bicentenario.pdf
McCormick, (1996).The culture of reading and the teaching of English. Manchester, UK: Manchester, University Press.
Redondo, P. (2004). Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Paidós.
Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch y otros (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
Romero Pérez, J. F., y Lavigne Cerván, R. (2003). Problemas escolares. Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. Vol. I. Andalucía: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa.
Villalón, R., y Mateos, R. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. Infancia y Aprendizaje, 32(2), 219-232.
Wigfield, A., y Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their teading. Journal of Educational Psychology, 89(3),420-432
Zabala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En: D. Cassany (comp.) (2009). Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós.

DIFERENCIAS DE GENERO EN METAS DE LOGRO Y ANSIEDAD ANTE LOS EXAMENES

Sanchez Rosas, Javier - Furlan, Luis

Secretaria De Ciencia Y Tecnica. Universidad Nacional De Cordoba

Resumen

Se analizaron las relaciones entre las metas de aproximación y evitación a la maestría y el rendimiento y la ansiedad frente a los exámenes en una muestra de 487 estudiantes universitarios de ambos sexos. Se administraron cuestionarios de autoinforme previamente adaptados al español. Se obtuvieron correlaciones de orden cero positivas y pequeñas entre las metas de aproximación y evitación del rendimiento y la ansiedad frente a los exámenes solo en el grupo femenino, lo que indica un efecto moderador del género en estas relaciones. Se discute la implicancia de estos hallazgos, en relación a una mayor vulnerabilidad de las mujeres para desarrollar patrones motivacionales y emocionales negativos.

Palabras Clave
metas logro ansiedad exámenes

Abstract

GENDER DIFFERENCES IN ACHIEVEMENT GOALS AND TEST ANXIETY

Relationships between aproach/avoidance to masterry/performance goals and test anxiety were analized un a sample of 487 male and female university studentes. Self reporte measures previously adapted to spanish were administrated. Positive and small zero – order correlations were obtained between avoidance and aproach to peformance goals and test anxiety only in females, indicating an gender mediating effect on this relationship. Implications of this findings are discussed in relation to the higher women´s vulnerability to develop motivational an emotional negative patterns.

Key Words
achievement goals test anxiety

La ansiedad frente a los exámenes (en adelante AE) constituye una reacción emocional frecuente entre los estudiantes de los diferentes niveles del sistema educativo cuando se enfrentan a situaciones de carácter evaluativo (Mandler & Sarason, 1952). La característica definitoria de esta emoción está centrada en la posibilidad de obtener un resultado negativo en situaciones evaluativas. La AE afecta al rendimiento y acarrea diversas consecuencias negativas, como impedir, retrasar o dificultar el ingreso, avance y egreso en la carrera (Zeidner, 1998). Para los estudiantes con elevada AE el aprobar sus materias puede demandarles un tiempo mayor, ya que inician su preparación pero unos días antes del examen sienten tanta inseguridad que desisten de rendir. El estudio se asocia progresivamente a estados displacenteros cada vez más intensos, lo que en algunas ocasiones lleva al replanteo de proseguir o no con la carrera. Estudios recientes indican que 1 de cada 10 estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba presenta niveles elevados de AE, lo que indica una prevalencia importante del problema (Sánchez, Heredia & Furlan, 2007).

Estos efectos negativos para el aprendizaje y el rendimiento plantean la necesidad de identificar variables relevantes que incidan en la aparición de esta emoción. Al respecto, se ha avanzado mediante diversos estudios empíricos en la comprensión del rol de las estrategias de aprendizaje (Furlan, Sánchez, Piemontesi, Heredia & Illbele, 2009), los estilos de afrontamiento (Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez & Martínez, 2012), el perfeccionismo y los pensamientos automáticos negativos (Moyano, 2011) y la procrastinación (Furlan, Piemontesi, Illbele & Sánchez, 2010).

Complementariamente, la investigación actual sobre emociones en el ámbito académico ha integrado las conceptualizaciones de la teoría de metas de logro (Elliot & Pekrun, 2007; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006; Pekrun, Elliot, & Maier, 2009). Específicamente, las metas facilitarían diferentes tipos de valoraciones referidas a resultados deseados e indeseados, y estas valoraciones contribuirían a la activación de diferentes tipos de emociones, tales como la ansiedad.

Las metas de logro son las representaciones cognitivas de objetivos o resultados a los cuales las personas buscan aproximarse o evitar (Elliot & Fryer, 2008). El modelo 2x2 de las metas de logro distingue cuatro tipos de metas personales (Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000). El componente aproximación de las metas de maestría (mastery-approach) implica el interés por desarrollar habilidades y comprender los materiales de estudio, mientras que el componente evitación de las metas de maestría (mastery-avoidance) representa una preocupación por evitar el dominio incompleto de habilidades y materiales de estudio. El componente aproximación de las metas de rendimiento (performance-approach) involucra un interés por demostrar la superioridad de la propia competencia a otros, mientras que el componente evitación de las metas de rendimiento (performance-avoidance) tiene el objetivo de evitar la demostración de incompetencia ante otros.

Basado en los supuestos de la teoría de control-valor, Pekrun, Elliot y Maier (2006, 2009) plantearon que las metas de maestría se relacionan a las emociones de actividad como disfrute y las metas de rendimiento con las emociones de resultado como ansiedad. Adicionalmente, estos investigadores sugieren que una cuestión clave para obtener mayor consistencia en la literatura y adquirir un panorama más claro de la relación meta-emoción, es atender a la distinción aproximación-evitación del constructo meta y evaluar de manera precisa y situada la experiencia emocional. Específicamente, advierten que las relaciones existentes entre metas y emociones podrían depender del nivel de globalidad/dominio en el que se realizan las mediciones de cada variable. Sin embargo, en un meta-análisis reciente (Huang, 2011) el nivel de globalidad/dominio de las metas

de logro no explicó las diferencias en la correlación entre metas y emociones de logro, excepto para el caso de la meta aproximación-rendimiento y emociones positivas. Con resultados semejantes el nivel de globalidad/dominio de las emociones de logro no demostró claramente un efecto sobre las relaciones entre metas y emociones.

Por último, la evidencia acumulada demuestra que las mujeres experimentan mayor ansiedad ante los exámenes (Zeidner, 1998) por lo que los estudios tendientes a evaluar estos dos constructos deberían atender a los efectos del género.

El objetivo del presente trabajo es explorar las relaciones existentes entre las metas de logro y la ansiedad ante los exámenes contemplando las diferencias de género en una muestra de estudiantes universitarios.

Se formulan las siguientes hipótesis: (a) Las mujeres experimentan mayor AE. (b) Las metas de maestría no se relacionan con la AE. (c) Las metas de rendimiento se relacionan de manera positiva con la AE. (d) La magnitud de las relaciones existentes varían en función del género.

Método

Participantes

Se conformó una muestra accidental con 487 estudiantes (M=20.25 años; SD=3.71) que cursaban sus estudios en diferentes facultades de la Universidad Nacional de Córdoba, con 87% de mujeres y 13% de hombres.

Instrumentos

Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R, Elliot & Murayama, 2008) permite evaluar las 4 dimensiones del modelo 2x2 de metas de logro personal. Los estudiantes deben responder a 12 ítems expresando el grado de acuerdo con cada ítem, con una escala de 1 (Muy en desacuerdo) a 5 (Muy de acuerdo). Las subescalas son: aproximación de maestría (Mi objetivo es llegar a dominar completamente el material presentado en esta clase, α =.84), evitación de maestría (Mi propósito es evitar una comprensión incompleta del material de la asignatura, α =.88), aproximación de rendimiento (Mi meta es desempeñarme mejor que los otros alumnos, α =.92) y evitación de rendimiento (Mi objetivo es evitar que me vaya peor que a otros alumnos, α =.94).

Test Anxiety Scale del Achievement Emotions Questionnaire (AEQ, Pekrun, Goetz & Perry, 2005) es un instrumento de 12 ítems que evalúa la ansiedad ante los exámenes (Me preocupa que el examen sea demasiado difícil, α = .92). Los estudiantes responden sobre su experiencia emocional típica utilizando una escala tipo Likert, expresando la frecuencia con que experimentan estas emociones de (1) "Nunca" a (5) "Siempre.

Ambos instrumentos poseen estudios de validez estructural obtenida mediante análisis factorial confirmatorio y se obtuvieron evidencias de su utilidad predictiva a través del modelado de ecuaciones estructurales (SEM).

Procedimiento

Los instrumentos fueron administrados en horarios regulares de clase, con autorización de docentes y enfatizando a los estudiantes la naturaleza voluntaria de su participación. Los datos fueron cargados al paquete estadístico SPSS 15 con el cual se realizaron los análisis estadísticos acordes a los objetivos del estudio.

Resultados

Se efectuó una exploración inicial de los datos para verificar su calidad y se verificó la ausencia de datos perdidos, casos atípicos, multicolinealidad y normalidad de las variables (Tabachnick & Fidell, 2001).

Para determinar si existían diferencias en la adopción de metas de logro y la AE en función del género, se realizaron pruebas t para muestras independientes y para la estimación del tamaño del efecto se utilizó el estadístico d de Cohen. Dada la desproporción existente en la distribución de género, se eliminaron al azar sujetos del sexo femenino hasta conseguir dos muestras equivalentes en número (N = 120). Los resultados indicaron que las mujeres experimentaron con mayor frecuencia la emoción de ansiedad (Ms = 36.12 y 31.57, SDs = 10.23 y 10.11; t [120] = 2.44, $p < .01$), con un tamaño del efecto pequeño (d = .44). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las cuatro metas de logro.

Con la finalidad de explorar las relaciones existentes entre las variables y dado las diferencias de género en la AE, en primer lugar se utilizaron correlaciones sin distinción de género y en segundo lugar contemplando por separado estas diferencias. Las correlaciones sin distinción de género arrojaron valores positivos y significativos entre la AE y las metas de rendimiento en las dimensiones aproximación ($r=.10$, $p<.05$) y evitación ($r=.12$, $p<.01$). Las correlaciones al contemplar las diferencias de género permitieron observar que sólo en el grupo de mujeres se presentaron correlaciones positivas y pequeñas entre la AE y los componentes aproximación ($r=.11$, $p<.05$) y evitación de las metas de rendimiento ($r=.10$, $p<.01$). No se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre la AE y las metas de maestría, ni en mujeres ni en hombres.

Complementariamente, se conformaron 2 tipos de agrupaciones que permitieron comparar la frecuencia con la que experimentaron AE, contemplando las diferencias de género. Por un lado, utilizando el valor de mediana, se separaron a las mujeres en aquellas que presentaban un perfil elevado o bajo en cada meta de logro y se compararon sus valores de AE. Por otro lado, se hizo el mismo tipo de agrupación y análisis en hombres. Las mujeres del grupo elevado en metas evitación-rendimiento experimentaron con mayor frecuencia AE que las del grupo bajo en metas evitación-rendimiento (Ms = 38.63 y 35.93, SDs = 10.99 y 10.08; t [424] = 2.50, $p < .05$), con un tamaño del efecto pequeño (d = .25). En el resto de comparaciones de cada grupo de meta elevado-bajo no se encontraron diferencias significativas en AE, ni en mujeres ni hombres.

Discusión

En primer lugar y en relación a la hipótesis (a) se corrobora que las mujeres experimentan mayor AE.

Como se esperaba en la hipótesis (b) la AE no presentó correlaciones estadísticamente significativas con las metas de maestría. El estándar utilizado para evaluar el logro en este tipo de metas es el desarrollo

de habilidades y el dominio de los materiales de estudio (Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001). En consecuencia, estas metas se centran en la realización de las actividades más que en los resultados verificables con criterios externos, tales como el rendimiento. El énfasis puesto en el proceso de aprendizaje y el elevado valor asignado a la adquisición de conocimiento, orientaría la atención del estudiante hacia la propia actividad y lo haría menos propenso a la AE.

Tal como se anticipó (c) las dimensiones de aproximación y evitación de las metas de rendimiento se relacionaron de manera positiva con la AE cuando fueron medidas sin distinguir género. No obstante, la comparación de estas correlaciones según el género demuestra que son las mujeres las que presentan esta asociación entre metas de rendimiento y AE. El estándar utilizado para evaluar el logro en este tipo de metas es el rendimiento propio en comparación con el de otros (Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001). De esta manera, tanto la búsqueda de un rendimiento superior (aproximación), como la evitación de un rendimiento inferior al de otros (evitación) conducirían a experimentar AE en mujeres. El análisis complementario, en el que se compararon la frecuencia de AE en mujeres con metas bajas y elevadas por un lado y en hombres con metas bajas y elevadas por el otro permitieron observar que las mujeres del grupo elevado en metas evitación-rendimiento experimentaron con mayor frecuencia AE. Esto implicaría que aun cuando exista una relación positiva entre AE y metas de evitación-rendimiento en mujeres, son las que adoptan un patrón elevado de estas metas las que experimentan ansiedad más frecuentemente.

En conjunto, puede observarse que un análisis de las relaciones existentes entre metas y AE debe atender a las diferencias de género puesto que tanto la asociación entre estas variables como la frecuencia de ansiedad varía en función del género (d). Se destaca el hecho de que las mujeres resultan ser el tipo de estudiante más vulnerable a presentar un patrón emocional y motivacional negativo. No obstante, debe notarse que de acuerdo a los criterios de Cohen (1988), la magnitud y las implicancias prácticas de estas diferencias son pequeñas.

A pesar de estos hallazgos precedentes, el carácter correlacional del estudio no permite interpretar de manera causal las relaciones entre las variables. Investigaciones posteriores deberían abordar mediante diseños predictivos la capacidad explicativa de estas variables. Otra limitación está referida al nivel o globalidad de medición sobre las variables. Los estudiantes informaron sus experiencias de ansiedad y metas de logro habituales sin discriminar un dominio académico específico, lo cual podría estar afectando a los resultados, por lo que estudios futuros deberían contemplar este aspecto abordando una materia específica. Un estudio reciente (Sánchez Rosas, 2012) demostró que las mujeres experimentaron con mayor frecuencia ansiedad, vergüenza y desesperanza relacionadas con la asistencia a clase, por lo resulta de interés evaluar si el patrón de resultados de metas-ansiedad aquí informados se sostiene en otras situaciones académicas relevantes como asistir a clase o estudiar. A pesar de esto y siguiendo la taxonomía de la emociones de logro formulada por Pekrun (2006), merece delimitarse y resaltarse una nueva hipótesis emergente de los datos que requeriría de estudios ulteriores: las mujeres experimentan con mayor frecuencia las emociones de logro prospectivas y retrospectivas relacionadas a la obtención de resultados negativos en clase (desesperanza, ansiedad, vergüenza). Por último, este estudio no incluyó el efecto de las percepciones de competencia sobre las metas de logro como variable moderadora o antecedente, las cuales han demostrado tener efecto sobre las metas de logro y en las emociones (Elliot, 2005).

Bibliografia

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). New York: Academic Press.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. Educational Psychologist, 34, 149–169.

Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En Andrew J. Elliot & Carol Dweck (eds.). Handbook of competence and motivation, 52-72. New York, London: The Guilford Press.

Elliot, A. J., & Fryer, J. W. (2008). The goal construct in psychology. In J. Shah &W. Gardner (Eds.), Handbook of motivational science (pp. 235-250). New York: Guilford Press.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 501–519.

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. Journal of Educational Psychology, 100, 613–628.

Elliot, A. J., & Pekrun, R. (2007). Emotion in the hierarchical model of approach-avoidance achievement motivation. En P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), Emotion in education (pp. 57–73). San Diego: Elsevier Academic.

Furlan, L.; Sánchez, J.; Heredia, D.; Piemontesi, S. e Illbele, A. (2009) Estrategias de Aprendizaje y Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios. Pensamiento Psicológico 5(12), 117-124.

Furlan, L.; Piemontesi, S.; Illbele, A. y Sánchez, J (2010) Procrastinación y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes de psicología de la UNC. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. 22, 23 y 24 de Noviembre. Facultad de Psicología, UBA.

Huang, C. (2011). Achievement Goals and Achievement Emotions: A Meta-analysis. Educational Psychology Review, 26(1), 93-119.

Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. Journal of Abnormal and social Psychology, 47, 166-173.

Moyano, M. (2011) Perfeccionismo, pensamientos automáticos negativos y ansiedad frente a los exámenes. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. 22, 23 y 24 de Noviembre. Facultad de Psicología. UBA.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. Journal of Educational Psychology, 98, 583–597.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. Journal of Educational Psychology, 101, 115–135.

Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005a). Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual. Department of Psychology, University of Munich, Germany.

Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez, J., & Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. Anales de Psicología.28 (1), 89-96.

Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. Contemporary Educational Psychology, 25, 92–104.

Sánchez Rosas, J. (en prensa). Búsqueda de ayuda académica, autoeficacia social académica y emociones de logro en clase en estudiantes universitarios. Revista de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento.

Sánchez, J., Heredia, D., & Furlan, L. (Junio, 2007). Prevalencia de la Ansiedad ante los Exámenes en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Químicas. UNC. I Congreso de Psicología: Ciencia y Profesión. Facultad de Psicología, UNC.

Tabachnick, B. & Fidell, L. (2001). Using multivariate statistics (4ta ed.).

Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
Zeidner, M. (1998). Test anxiety: the state of the art. New York and London: Plenum Press.

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACION ACADEMICA DE GRADO EN INVESTIGACION

Selzer, Alberto Eugenio

Facultad de Psicología- Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

En este trabajo se ponen en consideración algunas reflexiones acerca de la formación académica de grado en investigación. Desde una perspectiva de unidad, investigación y educación no pueden disociarse, por lo tanto, basado en el concepto de proceso, se enfatiza la noción de isomorfismo que debiera sostenerse entre las actividades de investigación y las actividades de su enseñanza y aprendizaje, en un contexto de revisión de resultados de la aplicación de políticas de enseñanza para superar dificultades y obsolescencias. En esa intelección se recorren brevemente las nociones de especialización e interdisciplina y su relación con el legado de los pioneros estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad (CTS), de utilidad a la hora de elaborar un objeto modelo pedagógico como posible eje articulador de la formación de grado en investigación.

Palabras Clave
Palabras clave: Psicología-formación-grado-investigación

Abstract

REFLECTIONS ON ACADEMIC RESEARCH GRADE

In this work we put into consideration some reflections on academic research degree. From a perspective of unity, education and research are inseparable, therefore, based on the concept of process, it emphasizes the notion of isomorphism that should hold between research activities and the activities of teaching and learning in a context review of results of the implementation of education policies to overcome difficulties and obsolescence. In this insight are crossed briefly the concepts of specialization and interdisciplinarity and its relationship to the legacy of the pioneering studies of science, technology and society (STS), useful when developing a pedagogical model object as a possible linchpin of training degree in research.

Key Words
Keywords: Psychology-education-research-grade

Introducción

En este trabajo se ponen en consideración algunas reflexiones acerca de la formación académica de grado en investigación. Existe consenso respecto de que el proceso de enseñanza aprendizaje requiere cambios y ajustes periódicos más allá de los propiciados en las convocatorias específicas de reorganización curricular. Desde una perspectiva de unidad, investigación y educación no pueden disociarse. Por lo tanto y basado en el concepto de proceso, debe enfatizarse la noción de isomorfismo entre las actividades de investigación y las actividades de su enseñanza y aprendizaje, en un contexto de revisión de resultados de la aplicación de políticas de enseñanza para superar dificultades y obsolescencias, basado en datos objetivos y planificación educativa coherente y posible.

La cultura científica contemporánea ha permitido reconocer al proceso de investigación científica como objeto de estudio y definir una nueva área disciplinar, la metodología de la investigación, que incluye tanto cuestiones del proceso en su conjunto como de las invariantes técnicas del diseño y las prescripciones normativas de la instancia protocolar del proyecto. Este hecho implica la reflexión y evaluación constantes de los obstáculos que se presentan en su enseñanza teniendo en cuenta las dificultades que plantea la docencia en esta área. En efecto, pareciera que en términos generales las estrategias didácticas utilizadas no pueden evitar cierto dogmatismo en la presentación escolar de las cuestiones metodológicas como un conjunto de pasos definidos y poco creativos y por lo tanto escasamente estimulantes, donde el alumno se limita a repetir en un discurso estereotipado las diversas etapas que culminarán en un resultado más o menos exitoso. La pedagogía actual reconoce que el método científico es central en la enseñanza como contenido conceptual, procedimental y actitudinal porque lo planteado como problema a resolver se concibe desde un plan de acción posible que el alumno debe poder registrar como esquema anticipatorio, disponible para aplicar a una nueva situación. No se trata de cristalizar cursos de acción en una suerte de metodolatría sino facilitar la aprehensión de una disciplina de trabajo. En ese sentido se pueden definir dos tipos de estrategias pedagógicas:

a) Educación para la investigación, entendida ésta como una tarea alejada de lo cotidiano y reservada para la formación especializada de una cierta élite intelectual.

b) Educación por la investigación, entendida como método (camino) de enseñanza que toma como patrón una actividad planificada por objetivos, desmitificándola al conocer su interioridad y participando en proyectos que buscan en forma sistemática la interconexión de las experiencias. Este modelo resulta más adecuado para la formación de grado.

El desafío docente radica entonces en poder conjugar en una estrategia didáctica en el marco de un contexto acotado de transmisión lo que es la ciencia concreta y sus condiciones de realización institucional con sus puntos de tensión y mediaciones posibles y que se sintetiza en las expresiones “sistematización con flexibilidad” de A. Blanco, ”rigor con imaginación de G. Bateson.

Si se entiende la disciplina como ciencia y profesión, la formación integral del psicólogo afronta un enorme desafío en términos de la dupla indisoluble excelencia -relevancia, en un contexto social de desigualdad y exclusión y su adecuación al ideal de un saber menos fragmentario que redunde en un mejor desempeño. Por ello importa

precisar el qué y para qué se enseña y el cómo se desarrollan las relaciones pedagógicas para mejorar la calidad. Como planteara G. Bateson, una historia es un pequeño nudo o complejo de esa especie de conectividad que llamamos relevancia. Vale decir, algo resulta relevante porque se inscribe en una historia cuyo contexto le da significado y se erige en la pauta que conecta las historias a lo largo del tiempo. De ahí que "si se destruye la pauta que conecta los diversos rubros de la enseñanza entonces se romperá toda calidad". Y la pauta que conecta no es otra cosa que una meta-pauta.

En consecuencia, los temas o problemas relevantes debieran transformarse en contenido prioritario de lo que denominamos excelencia para que los estándares universales de calidad a que refiere no se conviertan en categorías vacías de sentido. Por otro lado, los criterios de relevancia que aluden a la importancia, conveniencia y oportunidad de carácter local, ya sea educativa, política, social, económica, histórica, cultural, no deben ser considerados antagónicos sino complementarios de los tradicionales valores académicos de la educación superior.

Nota sobre el binomio especialización- interdisciplina. ¿Se admite el debate sobre sus condiciones de posibilidad?

Contemporáneamente es un hecho reconocer que la racionalidad científica se entiende sesgadamente como racionalidad instrumental y por lo tanto basamento de una tecnología social fragmentaria (Popper). La especialización aborda una realidad incompleta y problemas cada vez más focales para su estudio e intervención. Pierde de vista el conjunto como totalidad relacional organizada (Piaget) poniendo el énfasis en la adecuación de medios eficaces a la obtención de resultados y fines en campos cada vez más restringidos y aislados. En consecuencia, no hay perspectiva de transformaciones ni soluciones integrales sino correcciones parciales que, aunque exitosas en principio, quedan desconectadas del contexto y de su unidad originaria y por ende no hay cuestionamiento del ordenamiento instituido vigente y hegemónico.

Ahora bien, la existencia de la especialización disciplinar y profesional es un hecho innegable y sus categorías conceptuales y supuestos parecen aceptarse sin reflexión como algo dado desde siempre por obra de la tradición y efecto del inevitable determinismo del imperativo tecnológico. Sin embargo, en la medida que comporta un riesgo progresivo a la hipertrofia es menester centrar la atención en los a priori de intelección que conlleva, por lo general muy poco sometidos al pensamiento crítico, a fin de indagar su origen y condiciones de posibilidad y así elucidar sus efectos sociales alienantes. Habida cuenta, por otro lado paradojal, del reconocimiento que se hace de la interdisciplina como su opuesto, pese a no ser una noción unívoca y aludir en consecuencia a un amplio universo semántico que se extiende desde modo de pensamiento, ideología reflexiva hasta acción práctica de interconsulta profesional, diferencias que expresan posiciones diversas sobre su estatuto lógico epistemológico, profesional, de investigación, educación o administrativo. Al carecer de un discurso unificado se dificulta la intelección de lo que efectivamente comprende y es difícil encontrar pautas operativas que orienten su accionar. No obstante, la retórica e invocación que se hace de la interdisciplina expresa, quizás, la nostalgia idealizada de la unidad perdida García).

Breve reseña histórica sobre la especialización

Es posible entre los antecedentes históricos ubicar ciertos referentes necesarios para la comprensión de los orígenes del problema tal cual hoy se presenta y que han obrado como su condición de posibilidad. El desarrollo de las fuerzas productivas y la división social del trabajo y sus intercambios fueron generando la progresiva división del conocimiento en disciplinas específicas como un fenómeno inédito y típico de la modernidad. El modo de producción capitalista fue extendiendo su organización y principios a todos los estamentos sociales constituyendo de esa manera un modo de vida. Las ciencias desarrollaron sus categorías conceptuales sobre la base de esta matriz doctrinaria jurídica política, primando la razón instrumental ligada a la idea de progreso ilimitado y de dominio de la naturaleza. Ese devenir permitió éxitos técnicos al mismo tiempo que una fragmentación y mutilación progresiva en el conocimiento de la realidad al dividir lo que de hecho es unidad. En esos profundos cambios sociales, uno de cuyos ejes fue el desarrollo de la división social del trabajo (manual-intelectual), debe buscarse el origen de la especialización. Los oficios medievales se fueron convirtiendo en profesiones.

El mercado como lugar de los intercambios de agentes libres basaba su funcionalidad en la mecanización de la producción como una gran máquina centralizada y controlada jerárquicamente. La creciente especialización tuvo (tiene) como principal objetivo generar innovación tecnológica de manera continua y permanente en bienes y servicios a fin de sostener un patrón de consumo diversificado en procura de rentabilidad y conforme a la ecuación costo- beneficio. Consumir consumo, ese es el mandato.

Las fronteras disciplinarias y las divisiones estancas de la especialización en la formación universitaria de las profesiones liberales se consolidaron en el siglo XIX a través de un arquetipo dominante (Napoleónico) que ha devenido en obstáculo para una práctica eco-sistémica. En efecto, e virtud de esas invariantes funcionales, el desarrollo de las ciencias y las profesiones fue produciendo una marcada contradicción llegando a afectar la enseñanza superior y la investigación:

-Un aspecto refiere que la multiplicidad de factores que presentan la sociedad y el entorno natural hace imposible que una sola disciplina pueda explicar y comprender unilateralmente su complejidad y por lo tanto se requiere de una visión ecológica del sistema en su conjunto.

-Otro aspecto implica que disciplinas y profesiones se orientan en sentido opuesto y progresivo hacia una mayor diferenciación y especialización que consolida la fragmentación y el aislamiento de los campos del saber y también de las intervenciones sobre los efectos de una realidad enajenada.

Como puede colegirse, este fenómeno trasciende el campo científico y profesional porque reproduce el acontecer en la organización social en la que hunde sus raíces y en donde priman los intereses económicos y políticos sectoriales por sobre el bien común y las soluciones integrales.

Estudios de la Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)

Aquello que corrientemente se denomina sociedad del conocimiento y la información necesita de instituciones educativas con la suficiente flexibilidad para interactuar con los estamentos de la sociedad y así

potenciar todos los recursos en aras de movilizar la creación cultural y de riquezas en el marco de una democracia participativa. Estos son los desafíos de la educación para el siglo XXI tal como se ha planteado en documentos de la UNESCO: aprender a aprender que sintetiza los desafíos educativos desde el punto de vista del desarrollo cognitivo y aprender a vivir juntos como desafío a la construcción de un orden social para vivir cohesionados pero respetando la diferencia de las identidades En ese sentido los estudios sociales de la ciencia ponen de manifiesto que el desarrollo socio cultural y económico de una nación dependerá cada vez más de una formación universitaria, científica y profesional y de investigación, imbuida de los derechos y deberes ciudadanos y una cosmovisión ecológicamente sustentable, centrada en las condiciones de producción y reproducción de la vida en todos sus órdenes. (¿No eran esos en parte los desvelos de Rousseau, Voltaire, Kant (kultur), Hegel (bildung), educar al soberano como formación cultural plena para la autonomía?).

De esa manera, si la ciencia y la tecnología forman parte de la creación cultural colectiva y por lo tanto actividad social e históricamente situada e investida de valores, podemos preguntarnos si tal como se presentan hoy divididas y segmentadas, a pesar de sus logros parciales, efectivamente aportan al desarrollo y la emancipación de una humanidad sufriente y excluida o por el contrario son un eslabón funcional para ahondar las desigualdades.

Una línea de reflexión crítica que es oportuno tener en cuenta ya que puede ayudar a la comprensión y elaboración de un marco integrador que puede resultar muy útil a propósito de la formación de grado es la que se inscribe en los planteamientos de los pioneros que inauguraron el pensamiento latinoamericano en los estudios que vinculan la ciencia y los desarrollos tecnológicos con la formación universitaria y la sociedad (CTS). Figuras emblemáticas como Oscar Varsavsky, Amílcar Herrera y Jorge Sábato, entre otros, han legado principios de acción y compromiso político en base a una ética crítica profundamente humanista que cobra relieve hoy frente a una ética de la conveniencia y no tanto de la responsabilidad (Weber) y de un adormecimiento (¿falta de conciencia?) académico y la inhibición de un pensamiento crítico fruto del decaimiento de las utopías del siglo XX y la implosión del bloque socialista, a la sombra de la omnisciente tecno ideología globalizadora que impone la lógica de la competitividad y el individualismo extremos además de una tecno dependencia cada vez más preocupante.

Entre algunos aspectos del pensamiento de estos pioneros que mantiene vigencia se puede puntualizar:

1.- Valorización seria de la interdisciplina, no como mero recurso discursivo sino como herramienta de trabajo integrada al abordaje de problemas complejos e el marco de políticas científico técnicas de desarrollo humano y social definidas con criterios objetivos autónomos a partir de la discusión de un modelo proyecto de país. Obliga a revisar esquemas referenciales y conceptos tradicionales cristalizados como dogmas en la formación educativa y profesional disciplinar, tratando de encontrar pautas operativas concretas en el aquí y ahora pero también pensar en escenarios evolutivos a mediano y largo plazo como sucede con las denominadas usinas de pensamiento del ¿primer? mundo.

2.- Responsabilidad ética de científicos, profesionales, docentes y técnicos que imposibilita eximirlos de su obligación social porque además de acumular el acervo de saberes y prácticas se constituyen en modelos de identificación de los educandos en formación y porque su actividad se realiza en instituciones conforme marcos regulatorios cuyas normas inciden en la formación del pensamiento y de todas las producciones simbólicas.

3.- Vocación y compromiso con la Política. No se pretendía el mero diagnóstico descriptivo de un experto asentado en la neutralidad valorativa para realizar una recomendación técnica sino, por el contrario explicar la génesis y los factores de los problemas con la intención de su modificación profunda. Se partía de la premisa de que un problema no es algo dado por generación espontánea, por la gracia de un legislador supremo o la naturaleza sino que conceptualizar un problema significa construir un modelo de interpretación acerca de la realidad. Cabe consignar que la tecnificación de los problemas sociopolíticos tiene su fundamento en el supuesto de que su resolución depende de la aplicación de los conocimientos y métodos de la ciencia, únicos racionales y objetivos que no se someten a consulta o discusión previa. Para cada problema fragmentado existiría una solución e manos de los expertos, no contaminada por desvíos ideológicos ni políticos, considerándose cualquier otra como irracional o pre-científica.

Esta perspectiva era criticada por despolitizar la política y concentrar decisiones en las pocas manos de una elite tecnocrática, considerando que sólo los cambios cualitativos harían posibles políticas universitarias y científico tecnológicas auto sostenidas. De ahí la recurrencia a nociones que sintetizaran la unidad de concepción y acción. Por ejemplo, proyecto nacional, política científica explícita e implícita, universidad democrática y participativa, teoría de la importancia, etc..

4.- Perspectiva epistemológica singular a partir de una crítica del individualismo metodológico y su visión restringida a los aspectos internos y ajenos a los avatares políticos y sociales que tienen incidencia en la producción y validación del conocimiento.

5.- Discurso solidario basado en la vocación por poner en términos claros y sencillos cuestiones complejas a partir de un lenguaje directo en la exposición jerarquizada de las variables y su red de conexiones con los aspectos cualitativos y políticos, permitiendo mayor participación popular.

6.- Democracia cognitiva puesta de manifiesto al conjugar sin elitismos el saber del experto con la participación de otros actores sociales, en términos de campos de relevancia signados por problemas de una historia común. Hoy es posible caracterizar una fractura entre los especialistas y los sectores profanos, no tanto por cuestiones lingüísticas (jerga) sino porque se rompió la expectativa que vinculaba ciencia y técnica con acceso al bienestar derivado del dominio de la naturaleza. No solo no han contribuido a mejorar sino que se las percibe al servicio incondicional de los imperativos industriales demostrando que su aparente neutralidad valorativa es pura ficción.

7.- Denuncia del neocolonialismo mental y cultural de intelectuales y expertos cooptados por los centros de pensamiento hegemónico contrarios al interés del desarrollo nacional. Se lo consideraba el primer obstáculo en la trama del atraso, la desigualdad y la dependencia. La crítica cobra una actualidad sorprendente por la vigencia de un cientificismo encubierto tras un cierto discurso academicista cuya preocupación institucional pareciera centrarse en el cumplimiento

burocrático de procedimientos rutinarios, potenciados por diversos programas de un falso estímulo o incentivo que, además generan nuevas elites de privilegio y por lo tanto facilitan la aparición de conductas para perpetuarse en el poder.

8.- Pensamiento nacional como reencuentro de una identidad y voluntad cognitiva autónoma sin prejuicios dogmáticos y liberada de intereses creados. Si bien los estándares de excelencia en cuanto a calidad de métodos y fin último de la ciencia requieren de una validez universal, se planteaba como principio rector su orientación y objetivos en función de la relevancia, importancia y conveniencia en la resolución de problemas que siempre son locales.

Nota **actual**

La enseñanza actual en el área metodológica se basa en la transmisión de información que no alcanza a ser procesada convenientemente en materias con escaso tiempo de aprendizaje y desarticuladas entre sí entre cuyos efectos encontramos un rápido olvido de los saberes o, en su defecto un fastidio por no poder asociarlos en unidades de sentido. Para revertir la tendencia y neutralizar una transmisión libresca se hace necesario reflexionar sobre los criterios lógicos y psicológicos para seleccionar contenidos que contemplen de manera armónica tanto el interés, los conocimientos previos y la experiencia de los alumnos como también la aplicabilidad y utilidad de lo que se estudia. Al entender la psicología como disciplina de investigación se enfatiza el rol protagónico del sujeto como productor epistémico y no solo como consumidor de conocimientos ya elaborados. En consecuencia, esta perspectiva requiere de una estrategia que posibilite la práctica concreta y reflexiva teórico-técnica en una secuencia epigenética de los contenidos acordes al perfil y los objetivos prescriptos. La cuestión es que no se transforme en una actividad burocrática carente de sentido y atractivo, realizada más por obligación de acceder al título de grado que por genuina convicción. Es posible pensar en un programa institucional de formación en investigación que establezca líneas prioritarias donde se escalonen prácticas sistemáticas en un proyecto común participando en las distintas etapas del proceso. Los contenidos teóricos y la bibliografía se podrían ir incorporando de manera gradual y controlada de acuerdo a las necesidades de las distintas fases sin perder de vista los objetivos del proyecto y su unidad, neutralizando así la subcultura de la fragmentación y el "zapping" fotocopístico. Este enfoque no sustituye las actividades propias de las cátedras ni los grupos de investigación sino que es un aporte complementario, al decir de Piaget reconstrucción convergente con superación. No se trata de una nueva fórmula salvadora a las problemáticas pedagógicas y de formación ni está exenta de dificultades operativas pero puede facilitar la implementación de experiencia piloto que ayuden a neutralizar la proliferación de desnutridos simbólicos y, a partir de una visión sistémica, superar el colapso del dualismo y los compartimentos estancos.

Conclusión

La propia realidad social va configurando un escenario que por su complejidad habrá de requerir para su abordaje de instrumentos conceptuales que superen las barreras actuales. Las propuestas y visión de conjunto de los fundadores del pensamiento latinoamericano en ciencia, tecnología y sociedad pueden servir de modelo para articular el enfoque interdisciplinario con la especialización en la resolución e intervención de problemas complejos en un marco de coexistencia epistémico, regulado por lo que podría denominarse un meta principio o meta pauta que los contenga y les de sentido fijando sus alcances y límites como subsistemas que evolucionan hacia una convergencia de objetivos articulados con los fines sociales de un plan estratégico de mayor alcance.

En ese sentido, el concepto de proyecto de país cumple con la función de las utopías brindando el espacio para la síntesis del interés social general y de la voluntad de la comunidad para el bien común, integrando en una sola unidad de manera sistemática los diversos subsistemas (otra salud, otra educación, otra universidad, ,etc..).

En ese contexto la especialización puede dejar de auto replicarse como eslabón al servicio de intereses parciales y alienantes y cumplir su función social liberadora en la medida que limite su accionar instrumental como reforzador de los principios individualistas mercadotécnicos que la engendraron y neutralice así sus propios patrones de auto reproducción alcanzando un mayor grado de conciencia emancipadora.

Esto implica como primer paso la reflexión sistemática (no meramente coyuntural y espasmódica debido a una tal o cual urgencia) y comprometida, es decir, no encubridora, sobre sus esquemas de referencia y categorías conceptuales que constituyen su marco normativo, como supuestos a priori, su base ontológica, epistemológica y ética (Gómez), no aislados como compartimentos estancos del resto de las producciones sociales sino formando parte del ethos de la comunidad toda.

Plantear la reforma del pensamiento superando el dualismo que disocia y los principios de una lógica estática es una necesidad democrática e histórica clave. La educación tiene como objetivo básico formar ciudadanos con criterios de autonomía para tener una mejor y participativa democracia y no solo la formación y capacitación despolitizada de profesionales liberales, científicos y técnicos. La noción de democracia cognitiva significa que el debate de los problemas fundamentales de la sociedad no es jurisdicción exclusiva de expertos que ejercitan su expansivo principio de autoridad arrogándose el patrimonio "para si" del conocimiento que luego, por la fragmentación disciplinar, se ofrece para su consumo como mercancía de nociones trituradas de un saber elaborado y funcional al statu quo. Por el contrario, se trata de alcanzar una articulación convergente sobre un eje ético político de educación, ciencia, profesión y tecnología como capacitación y ámbito de trabajo que permita difundir y socializar los conocimientos para su aprovechamiento pleno y al servicio de enfrentar los problemas que afectan a la comunidad y su emancipación.

Bibliografia

Albornoz,M. y Kreimer,P. (1996). Ciencia y sociedad en América Latina. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Argumedo, A. (2000). Los silencios y las voces en América Latina. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.

Bateson, G. (1990). Espíritu y Naturaleza. Buenos Aires: Amorrortu.

Blanco,A. (1995). Proyecto para la armonización de la currícula en las Universidades Latinoamericanas. Madrid: Universidad Autónoma.

Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.

Courel, R. (2002). El atolladero curricular de la Carrera de Psicología. Boletín Psi UBA, septiembre. Buenos Aires: Facultad de Psicología UBA.

García, R. (2007). Sistemas Complejos. Buenos Aires:Gedisa.

Gómez, R. (2003). Neoliberalismo globalizado. Refutación y debacle. Buenos Aires: Macchi.
Gyarmati, G. (1984). Las profesiones. Dilemas del conocimiento y del poder. Santiago: Universidad Católica de Chile.
Horkheimer,M. (2002). Crítica de la Razón Instrumental. Madrid: Ed. Trotta.
Morin, E.(1984). Ciencia con consciencia. Barcelona: Anthropos.
Morin, E.(1999). La cabeza bien puesta. Buenos Aires: Nueva Visión.
Plan Curricular-Facultad de Psicología OCS 143/89 y OCS 553/09. Universidad Nacional de Mar del Plata.
Samaja,J.(1993). Epistemología y metodología. Buenos Aires: Eudeba.
Samaja,J.(2005). Sobre la Ciencia, la Técnica y la Sociedad. Para pensar la nueva agenda de la Educación Superior. Buenos Aires: Mimeo.
Varsavsky,O. (1982). Obras Escogidas. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
Vilanova, A. (1995). Pautas para la formación del psicólogo Iberoamericano. Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

AUSENCIA DEL PADRE Y APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS: UN ANÁLISIS PSICOLÓGICO

Siqueira De Andrade, Márcia

Centro Universitário FIEO

Resumen

El objetivo de este trabajo fue estudiar el impacto de la ausencia paterna sobre el desempeño académico de adolescentes escolares. Participaron del presente estudio dos adolescentes del sexo masculino con edades de 11 13 años, alumnos de la Enseñanza Fundamental de escuelas de la Red Pública, atendidos en la Clínica -escuela de Psicopedagogia de IS localizada en la región oeste del Estado de São Paulo por presenten problemas de aprendizaje. Para la recogida de datos fueron aplicados los siguientes instrumentos: Dibujo de la Familia propuesta por Fury, Carlson & Sroufe y el Dibujo del Par Educativo de Muñiz. Los resultados van al encuentro de lo que dice la literatura científica en la área: la ausencia paterna interfiere negativamente en el desarrollo del aprendizaje de los hijos.

Palabras Clave
aprendizaje, ausencia paterna, adolescencia

Abstract

FATHER ABSENCE ON THE ACADEMIC PERFORMANCE OF SCHOOL ADOLESCENTS.

This study investigated the impact of father absence on the academic performance of school adolescents. Participated in this study two male teenagers aged 11 and 13 years students of elementary school from public schools, attended the University Clinic of Psychopedagogy of the region located west of the state for presenting problems of learning. For data collection instruments were applied as follows: Drawing of the Family (Fury, Carlson & Sroufe) and Drawing of Peer Education (Muñiz).The results are in line that brings in the literature: the father absence interfere negatively in the development of learning of children.

Key Words
learning, father absence, adolescence.

O objetivo deste trabalho foi estudar o impacto da ausência paterna sobre o desempenho acadêmico de adolescentes escolares. O percentual de famílias brasileiras formadas por mulher com filhos e sem cônjuge tem aumentado nos últimos anos. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE apontam, em 1992, 15,1% das famílias brasileiras nessa situação, número que em 2006 chega a 18,1%.

Sabe-se que uma interação inadequada entre pai e filho é considerada um fator de risco para o desenvolvimento infantil (Fagan e Iglesias, 1999; Feldman e Klein, 2003).

Estudos que enfatizam as implicações para o desenvolvimento infantil decorrentes da ausência paterna, normalmente priorizam duas variáveis: a ausência decorrente do divórcio e a ausência decorrente das poucas interações entre pai e filho, mesmo morando na mesma casa (Black, Dubowitz e Starr, 1999; Marshall et al., 2001). Neste artigo vamos priorizar uma terceira e nova possibilidade: a ausência decorrente do abandono paterno anterior ao nascimento da criança.

Pesquisas investigando a associação entre cuidados oferecidos pelo pai e o aproveitamento acadêmico do filho revelam que aquelas que contam com o acompanhamento do seu pai em relação ao seu desempenho acadêmico (pai com interesse nos estudos do filho, ajuda-o nas tarefas de casa e o apóia quando apresenta baixo desempenho acadêmico) têm mais motivação para ir à escola, estudam com maior freqüência e mostram melhor aproveitamento acadêmico (Vizzotto, 1988).

O estudo de Shinn (1978) revisou os efeitos da ausência paterna no desenvolvimento cognitivo das crianças. Concluiu que, em famílias sem a presença do pai ou nas quais os pais apresentavam pouca interação com seus filhos, havia maior associação com desempenhos pobres em testes cognitivos das crianças. Ansiedade e dificuldades financeiras poderiam contribuir para tais efeitos. Rohde et al., (1991) concluem que a função paterna é fundamental para o desenvolvimento do bebê. Segundo os autores, tal função é dinâmica, já que o pai representa um sustentáculo afetivo para a mãe interagir com seu bebê e também, ainda nos primeiros anos da criança, deve funcionar como um fator de divisão da relação simbiótica mãe-bebê.

Muza (1998) contribui com este tema, dizendo que o pai aparece como o terceiro imprescindível para que a criança elabore a perda da relação inicial da mãe, sendo que a criança necessita do pai para desprender-se da mãe e, ao mesmo tempo, também necessita de um pai e de uma mãe para satisfazer, por identificação, sua bissexualidade (Muza, 1998). Prossegue afirmando que o pai passa a representar um princípio de realidade e de ordem na família, e a criança sente que ela não é mais a única a compartilhar a atenção da mãe (Muza, 1998). Segundo Muza (1998) crianças que não convivem com o pai acabam tendo problemas de identificação sexual, dificuldades de reconhecer limites e de aprender regras de convivência social. Isso mostraria a dificuldade de internalização de um pai simbólico, capaz de representar a instância moral do indivíduo. Tal falta pode se manifestar de diversas maneiras, entre elas uma maior propensão para o envolvimento com a delinqüência.

Para Ferrari (1999) a presença de ambos os pais é que permite à criança viver de forma mais natural os processos de identificação e diferenciação, e quando um falta, ocorre sobrecarga no papel do outro, gerando um desequilíbrio que pode causar prejuízo na

personalidade do filho. O autor diz que, em muitos casos, ocorre uma superpresença da mãe, anulando a personalidade do filho ou filha. Considera que a entrada na escola possa facilitar o processo nesse sentido, com o surgimento de outros objetos, com os quais o menino poderá competir e se identificar, mas pensa que nem sempre essas compensações tardias poderão equilibrar a situação internalizada.

O estudo de Mason et al., (1994) aborda os problemas de comportamento associados à ausência paterna. O estudo examinou o impacto dos pares, a ausência paterna e a relação mãe-filho em 112 adolescentes com problemas de comportamento. Um modelo moderador foi usado para testar a hipótese de que a ausência do pai (ou equivalente) exacerbaria o impacto negativo de pares com distúrbios de comportamento, enquanto uma relação mãe-filho positiva seria um fator protetor contra esse risco e quanto à ausência paterna. O modelo moderador sugeriu que a ausência paterna ou de equivalente aumentou o impacto negativo de pares com problema comportamental, enquanto uma relação positiva mãe-adolescente atenuou este risco.

Pfiffner et al., (2001) estudaram a associação entre ausência paterna e características antisociais familiares. Os resultados mostram que famílias com o pai morando em casa tiveram menos sintomas anti-sociais na mãe, no pai e na criança do que famílias sem o pai. Características anti-sociais foram maiores quando os pais não foram encontrados para participação no estudo. Os autores concluem que comportamento anti-social em qualquer membro da família é mais provável se o pai é ausente ou não-participativo.

Estudo de Jensen et al., (1989) mostrou que a ausência paterna dentro de condições rotineiras e em famílias relativamente saudáveis pode não exercer efeitos independentes significativos. Tais efeitos estariam mais associados à psicopatologia materna e a estressores ambientais. Foram avaliadas 213 crianças, filhas de militares ausentes durante o ano anterior à pesquisa. Crianças com o pai ausente por 1 mês ou mais mostraram significativamente mais depressão e ansiedade auto-referidas, sendo que este resultado não foi significativo após o controle de estressores ambientais e psicopatologia materna.

Para Ferrari (1999) as crianças desenvolvem a crença de não serem amadas pelo genitor que está ausente, com uma grande desvalorização de si mesmas em conseqüência disso. Além dessa autodesvalorização, ocorrem os sentimentos de culpa por ser uma criança má, por haver provocado a separação, por ter nascido. A criança pensa ser má por ter sido deixada. O autor coloca que isso pode gerar reações variadas, desde tristeza e melancolia até agressividade e violência. E prossegue dizendo que os tímidos e temerosos do exterior se fecham em si mesmos, e os extrovertidos e temerosos do interior de sua história se vingam no mundo com condutas anti-sociais.

Além do papel crucial que o pai exerce na triangulação pai-mãe-filho, Muza (1998) cita o outro momento em que o papel paterno é importante para o desenvolvimento dos filhos: a entrada na adolescência, quando a maturação genital obriga a criança a definir o seu papel na procriação.

O impacto da ausência do pai na adolescência é estudado no trabalho de Jones et al., (2003). Os autores compararam a separação psicológica e separação-individuação dos pais em dois grupos: 25 meninos adolescentes que viviam com seus dois pais biológicos e 25 meninos adolescentes que viviam apenas com suas mães biológicas. Os resultados mostraram que os meninos dos dois grupos não diferiram nas medidas de separação-individuação, e que a qualidade da relação mãe-filho mediou muitas das manifestações de separação-individuação avaliadas. Tais resultados enfatizam a importância da qualidade da relação do filho com sua mãe e com seu pai como um mediador de muitas dimensões do processo de separação-individuação.

Além de estudos com crianças em idade escolar, outras pesquisas mostram que o envolvimento do pai também afeta o desempenho acadêmico dos seus filhos adolescentes. Pelegrina et al. , (2003) fizeram uma pesquisa com 370 adolescentes e seus pais. Como principal resultado, verificaram que o envolvimento com o pai estava positivamente correlacionado ao desempenho acadêmico (na percepção dos adolescentes e da professora) e à motivação dos filhos para os estudos.

Em síntese, a literatura consultada evidencia os efeitos negativos da ausência do pai e as repercussões decorrentes dessa ausência tanto nos aspectos comportamentais quanto nas vivências emocionais, produzindo variadas expressões de conflitos, defesas e sentimentos de culpa nos filhos sem pai.

Método

Participantes

Selecionou-se de uma amostra dois participantes do sexo masculino com idades de 11 e 13 anos, estudantes da 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental de escolas da Rede Pública Municipal que estavam sendo atendidos em Clínica- escola de Psicopedagogia localizada na região oeste do Estado de São Paulo por ocasião da pesquisa. Ambos foram encaminhados por apresentarem rendimento escolar pobre.

Em ambos os casos as mães separaram-se do pai antes do nascimento do filho. Nenhum dos dois adolescentes chegou a conhecer o progenitor tendo vivido apenas em companhia da mãe até a data da pesquisa.

Material

Utilizou-se para a coleta dos dados o Desenho do Par Educativo de Muñiz (1987) e o Desenho da Família, proposto por Fury et al., (1997).

O Desenho do Par Educativo de Muñiz (1987) leva a relações onde um se propõe a ensinar e o outro a aprender. Logo, além de ser uma relação de aprendizagem, é também uma relação onde o desenvolvimento afetivo de cada um, aluno e professor, também afloram, ficando o aprender envolvido nos aspectos pessoal e psicológico. Sistematizado por Malvina Oris e Pichona Ocampo é importante na avaliação dos problemas de aprendizagem. Nessa situação, solicita-se ao participante que desenhe uma pessoa aprendendo e outra ensinando. Posteriormente sugere-se que ele formule uma história oralmente envolvendo essa situação conforme representada.

É possível interpretar relações ensinante-aprendente, o papel vivido na escola, em turma, as rejeições às situações escolares, ameaça da figura do professor bem como as situações de aprendizagem num

âmbito geral. Para a análise dos desenhos foi utilizado o referencial estabelecido por Gola (1999) que é composto por 6 categorias: presença ou ausência do objeto de aprendizagem, figura no qual está colocado o objeto de aprendizagem, ambientação, presença de outros objetos, inclusão de personagens que não são pares educativos e objetos complementares.

Desenho da Família de Fury et al., (1997).

O Desenho da Família tem sido referido por muitos autores como instrumento de análise dos aspectos psicológicos (Wagner e Bandeira, 1996; Wagner e Féres-Carneiro, 1998; Fury et al., 1997; Cecconello e Koller, 1999). Desde o início da sua utilização tem sido considerado um bom instrumento para a análise dos conflitos familiares em crianças, adolescentes e adultos.

Neste estudo o Desenho da Família foi avaliado através da Escala Global de Freqüência de Sinais (Fury et al., 1997, p.1157) composta por oito subescalas, nas quais a pontuação pode variar de sete (7) a um (1): muito alto, alto, moderadamente alto, moderado, moderadamente baixo, baixo, muito baixo. A Escala Global é composta pelas oito subescalas: Vitalidade/Criatividade, Felicidade/ Orgulho da Família, Vulnerabilidade, Distância Emocional/Isolamento, Tensão/Raiva, Papéis Invertidos, Dissociação e Patologia Global.

Nas escalas de Vitalidade/Criatividade e Felicidade/Orgulho da família quanto mais alta a pontuação, melhor é o desenho em termos de criatividade e sentimentos de felicidade com relação à família. Nas demais escalas, quanto mais alta a pontuação, o desenho apresenta mais características negativas.

Procedimentos

Este estudo caracterizou-se por ser de risco mínimo aos participantes e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição promotora tendo seguido os preceitos éticos que regem a realização de pesquisas com seres humanos (Ministério da Saúde, 1996; Conselho Federal de Psicologia, 2000). Foi obtido o Termo de Concordância da Instituição, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado pelos responsáveis dos participantes da pesquisa. Além disso, foi assegurada aos participantes a voluntariedade de sua participação e obteve-se um assentimento verbal dos adolescentes.

Antes da aplicação dos instrumentos, foi realizada uma entrevista inicial com cada participante com o objetivo de estabelecer vínculo e ao mesmo tempo coletar dados demográficos.

O primeiro instrumento utilizado foi o Desenho da Família. O entrevistador solicitou aos participantes, em oportunidades diferentes, a desenharem uma família. Cada um dos desenhos foi feito em uma folha de papel sulfite tamanho A4, e os participantes tinham à sua disposição lápis, borracha, régua e canetas hidrocores. Completada esta tarefa, o entrevistador pediu aos participantes que identificassem as pessoas incluídas no desenho e explicassem qual a relação de parentesco dessas pessoas com elas. Essas informações subsidiaram a avaliação do desenho.

O segundo instrumento utilizado foi o Desenho do Par Educativo. O entrevistador solicitou aos participantes que desenhassem, individualmente, alguém aprendendo alguma coisa e alguém ensinando. Cada um dos desenhos foi feito em uma folha de tamanho 30x40 cm, e os adolescentes tinham à sua disposição lápis, borracha, régua e canetas hidrocores. Completada esta tarefa, o entrevistador pediu aos participantes que identificassem as pessoas incluídas no desenho e explicassem qual a situação que estava representada, ou seja, quem estava aprendendo e quem estava ensinando, o quê.

Resultados e discussão

Através do desenho, o participante pode expressar sentimentos, desejos, medos e preocupações que, muitas vezes, em seu comportamento habitual, não é possível perceber. O desenho, por se tratar de uma forma de linguagem,tem papel importante na expressão das emoções (Natividade et al., 2008). Ao interpretar um desenho percebe-se imediatamente um significado objetivo comum. Porém o significado subjetivo da figuração, só é possível ser revelado pela própria palavra daquele que a imagina. Como afirmam Natividade et al., (2008) ler um desenho não é tarefa fácil, para interpretá-los. É necessário que se escute o que o autor diz sobre sua produção. E assim se fez nesta pesquisa. Nas dúvidas, pediam-se esclarecimentos aos participantes.

As produções de ambos os participantes relativas ao Desenho da Família foram as seguintes:

Figura 1- Desenho da Família (Participante 1)

Na figura 1 o participante 1 (P1) representou a si mesmo distante da mãe e da irmã, separado de ambas por uma pipa. Considerando que o desenho deve ser compreeendido a partir do contexto histórico-cultural, sendo este (desenho) marcado pelas experiências concretas da vida no qual o sujeito está inserido, verifica-se que a produção de P1 sugere sentimento de solidão e isolamento bem como ausência do senso de pertencimento à família (Fury et al., 1997).

Verifica-se, ainda, que P1 não desenhou a figura do pai sugerindo a representação da ausência paterna. Ao ser perguntado sobre o porque não desenhou a figura do pai P1 afirmou que o mesmo não fazia parte da família.

Figura 2- Desenho da Família (Participante 2)
Na figura 2 o participante 2 (P2) representou a mãe e os três filhos da família. Não representou a figura do pai e representou a si próprio de mãos dadas com a mãe. Ao ser indagado sobre a figura do pai informou que não o conhecia e portanto não sabia como desenhá-lo. Sobre a ligação com a mãe representada pelas mãos dadas informou que a mesma estava sempre presente auxiliando-o quando precisava.

Essa situação sugere a sobrecarga no papel da mãe causado pela ausência paterna (Ferrari, 1999). Desenhou os personagens em tamanho proporcionalmente pequeno representando sua vulnerabilidade e insegurança.

A análise de ambos os desenhos pela Escala global de Fury et al., (1997) pode ser verificada na tabela 1.

Tabela 1. Escala Global

Classificação	Descrição	P1	P2
Vitalidade - Criatividade	Investimento emocional no desenho refletido por embelezamento, riqueza de detalhes e criatividade.	1	1
Orgulho da Família - Felicidade	Criança com senso de pertencimento à família, criança feliz no grupo familiar.	1	1
Vulnerabilidade	Vulnerabilidade e incerteza refletidas em distorções de tamanho, na colocação das figuras na página, e no exagero das partes do corpo.	5	5
Distância Emocional - Isolamento	Solidão refletida em expressões mascaradas de raiva, afetividade neutra ou negativa, distância entre a mãe e a criança	3	4
Tensão - Raiva	Tensão ou raiva inferidos de figuras que aparecem constritas, fechadas, com ausência de cores ou detalhes, negligência com a aparência, ou figuras rabiscadas ou riscadas.	3	4
Papéis Invertidos	Sugestões de papéis invertidos inferidos das relações de tamanho ou papéis das figuras desenhadas.	7	1
Dissociação	Desorganização expressada por sinais ou símbolos bizarros, ou temas de fantasia.	1	1
Patologia Global	Nível global de negatividade refletida na organização geral, perfeição das figuras, uso de cores, detalhes, e afetividade.	3	3
Total		24	20

Os resultados encontrados na análise do Desenho da Família indicam comprometimento em termos de criatividade e sentimentos de felicidade com relação à família. De uma maneira geral, observa-se que a pontuação das escalas que avaliam os aspectos negativos no desenho (vulnerabilidade, isolamento, tensão, papéis invertidos e patologia global) nesse estudo é alta. Em contrapartida, as escalas que avaliam os aspectos positivos no desenho nesse estudo têm uma média baixa. Esses resultados indicam um comprometimento na representação mental de família. Tais resultados também parecem confirmar que a ausência paterna pode afetar a percepção que os filhos têm da família.

Desenho do Par Educativo

As produções que representam o par educativo são as seguintes:

Figura 3- Desenho do Par Educativo (Participante 1)

Na figura 3 temos o desenho do participante 1. Ele desenhou a si próprio e aos irmãos aprendendo a jogar futebol, uma aprendizagem culturalmente definida como masculina. Não representou a figura daquele que ensina. Para Pain (1992) os pais são os primeiros a ensinar algo aos filhos e a ausência, neste desenho, da representação daquele que, culturalmente, ensina a jogar futebol, neste caso o pai, parece relacionar-se à ausência paterna vivida pelo participante 1 toda a sua vida. Ao ser perguntado sobre quem o ensinou a jogar futebol P1 respondeu que ninguém. Segundo ele, aprendeu a jogar sozinho e lamentou-se por "não jogar bem".

Sabe-se que uma ao desenhar algo carregamos todo o significado e sentido formado pela experiência concreta. Talvez ao referir-se "não jogar bem" o autor do desenho tenha trazido à tona a desvalorização provocada pela falta do pai, como diz Ferrari (1999).

Figura 4- Desenho do Par Educativo (Participante 2)

Neste desenho tem-se representada uma situação de aprendizagem escolar. Não existe a figura daquele que ensina e aquele que aprende é representado apenas pela cabeça. Novamente aqui aparece a relação entre ausência paterna e ausência de quem ensina. A realidade contida no desenho é a realidade significativa: a realidade que possui significado e sentido. A desorganização do desenho parece refletir a desorganização interna de P2 pois a figuração da fantasia é uma forma particular de atividade mental e encerra em si mesma um significado subjetivo, resultante de um processo de interpretação do seu ambiente cultural, de sua realidade contextualizada.

A seguir temos o quadro apresentando as categorias de análise do Desenho do Par Educativo:

Tabela 2. Categorias de análise do Desenho do Par Educativo.

Classificação	participante 1	participante 2
Presença/ausência do objeto de aprendizagem	presença	ausência
Presença/ausência de alguém ensinando	ausência	ausência
Ambientação	outra	escola
Inclusão de personagens; situação dos personagens	presença	ausência
Inclusão objetos complementares	ausência	ausência
Clima emocional	insegurança	Solidão, abandono

Os resultados mostram comprometimento na relação entre quem ensina e quem aprende sugerindo sentimentos de abandono, solidão e insegurança. A literatura e a experiência concreta mostram que os primeiros que ensinam são a mãe e o pai. Verifica-se que em ambos os desenhos aquele que ensina está ausente. Pode-se inferir que aqui está representada a ausência paterna.

Os resultados sugerem que a ausência paterna interferiu na representação mental da aprendizagem podendo ter contribuído para o rebaixamento do desempenho escolar.

Considerações finais

Os resultados do Desenho da Família indicaram comprometimento em termos de criatividade e sentimentos de felicidade com relação à família na representação mental. Tais resultados parecem confirmar que a ausência paterna pode afetar a percepção que os filhos têm da família.

Em relação ao Desenho do Par Educativo os resultados mostraram comprometimento na relação entre quem ensina e quem aprende sugerindo sentimentos de abandono, solidão e insegurança.

Podemos concluir afirmando que a ausência paterna interferiu na representação mental da aprendizagem podendo ter contribuído para o rebaixamento do desempenho escolar em ambos os adolescentes participantes da pesquisa.

Nesse sentido, diante dos resultados encontrados entendemos ser importante desenvolver estudos nesta área, a fim de garantir formas de atuação que favoreçam a minimização dos efeitos negativos da ausência paterna para o desenvolvimento dos filhos.

Bibliografia

Black, M. M., Dubowitz, H. & Starr, R.H. (1999). African American fathers in low income, urban families: Development, behavior, and home environment of their three-year-old children. Child Development, 70, 967-978.

Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, Comitê Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. (1996). Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília.

Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (1999). Avaliação da representação mental da relação de apego através do desenho da família: Um estudo com crianças brasileiras. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 51(4), 39-51.

Conselho Federal de Psicologia. (2000). Resolução CFP Nº 016, de 20 de dezembro de 2000: Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. Brasília.

Fagan, J. & Iglesias, A. (1999). Father involvement program effects on fathers, father figures, and their head start children: A quasi-experimental study. Early Childhood Research Quarterly, 14, 243-269.

Feldman, R. & Klein, P. S. (2003). Toddlers' self-regulated compliance to mothers, caregivers, and fathers: Implications for theories of socialization. Developmental Psychology, 39, 680-692.

Ferrari, J. L. (1999). Por que es importante el padre? In: Ferrai, J..L. Ser padres en el tercer milênio (pp.91-117) Mendoza: Ediciones del Canto Rodado.

Fury, G., Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1997). "Children's representations of attachment relationships in family drawings". Child Development, 68, 1154-1164.

Gola, M. DE F. M. (1999). Instrumentos Psicopedagógicos para conhecimento do sujeito que não aprende. Revista Psicopedagogia, 18(49), São Paulo.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Séries Estatísticas & Séries Históricas. Disponível em www.ibge.gov.br.; acessado em 13/04/2009.

Jensen, P.S., Grogan, D., Xenakis, S.N. & Bain, M.W. (1989). Father absence: effects on child and maternal psychopathology. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28(2), 171-175.

Jones, K.A.;Kramer, T.L.;Armitage, T. & Williams, K. (2003). The impact of father absence on adolescent separation-individuation. Genetic, social, and general psychology monographs, 129(1), 73-95.

Marshall, D. B., English, D. J. & Stewart, A. J. (2001). The effect of fathers or father figures on child behavioral problems in families referred to child protective services. Child Maltreatment, 6, 290-299.

Mason, C.A., Cauce, A.M., Gonzales, N. & Hiraga, Y. (1994). Adolescent problem behavior: the effect of peers and the moderating role of father absence and the mother-child relationship. American journal of community psychology, 22(6), 723-43.

Muñiz, A. M. R. (1987). O desenho do par educativo: um recurso para o estudo dos vínculos na aprendizagem. Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo, 6 (13), 41- 48.

Muza, G.M. (1998). Da proteção generosa à vítima do vazio. In: Silveira P.(Org) Exercício da paternidade (pp143-150). Porto Alegre: Artes Médicas.

Natividade, M.R.; Coutinho, M.C. & Zanella, A.V.(2008) . Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. Contextos Clínicos, 1(1), 9-18.

Paín, S. (1992). Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.
Porto Alegre: Artes Médicas.

APLICACIÓN DE LOS CUENTOS EN EL TRATAMIENTO DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Siqueira De Andrade, Márcia

Centro Universitário FIEO

Resumen

autora: Karina da Costa

El propósito de este estudio era comprender cómo los cuentos de hadas pueden contribuir a los problemas clínicos de aprendizaje. Este trabajo se basó en la investigación cualitativa. La muestra estuvo constituida por mujeres jóvenes de 22 años en el momento de la investigación, se refirió a la Psicología Clínica de las IES ubicado en la región occidental de São Paulo, no para leer o escribir. La recolección de datos se realizó con el cuento de hadas "Blancanieves" versión de la Grinmm hermanos. La historia anterior es la historia de una princesa que fue abandonada en el bosque de la madrastra celosa antes de la aplicación del instrumento, se realizó una entrevista inicial con el objetivo de establecer vínculos, mientras que la recogida de datos demográficos. Más tarde fue leer el cuento de hadas. A continuación, las actividades fueron pintura, el dibujo, el collage y la escritura sobre el tema de la historia. Para analizar el material pertinente a esta investigación, se describen y se relacionan los datos demográficos, historia de vida, historial médico, los temas abordados en las sesiones y los aspectos relacionados con el lenguaje gráfico y las imágenes simbólicas que surgieron durante el proceso de analizar de acuerdo a psicodinámica.

Palabras Clave
cuentos , Psicología, aprendizaje.

Abstract

APPLICATION OF FAIRY TALES IN THE TREATMENT OF LEARNING PROBLEMS

The purpose of this study was to understand how fairy tales can contribute to the clinical problems of learning. This work was based on qualitative research approach. The sample consisted of young females aged 22 years at the time of research, referred to the Clinical Psychology of HEIs located in the western region of São Paulo, for not read or write. Data collection was performed using the fairy tale "Snow White" version of the brothers Grinmm. The above story is the story of a princess who was abandoned in the forest jealous stepmother before application of the instrument, we conducted an initial interview with the objective of establishing ties while collecting demographic data. It was later read the fairy tale. Then activities were painting, drawing, collage and writing on the subject of the story. To analyze the material relevant to this research, we describe and relate demographic data, life history, medical history, the themes addressed in the sessions and aspects related to graphic language and symbolic images that emerged

Key Words
Fairy Tales, Psychology, Learning.

ACERCAMIENTO A UNA ESCUELA: MODOS DE INTERVENCIÓN Y UNIDADES DE ANÁLISIS SUBYACENTES

Solanas, Pilar

UBA

Resumen

La escuela de hoy y las problemáticas que presenta, ponen en evidencia la necesidad de crear nuevos formatos, apoyaturas, una nueva perspectiva de análisis que contemple a aquellos alumnos que parecen no poder acomodarse a sus tareas, ritmos y expectativas.

A través de la lectura de tres entrevistas realizadas a diferentes miembros de una institución educativa municipal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se pudo observar cómo la causa del supuesto fracaso escolar, se focaliza en el niño. De esta manera, se limita el campo de la intervención psicoeducativa a un abordaje individualista, correctivo y asistencialista.

Esta situación muestra cómo la idea de un enfoque interdisciplinario, queda sumergida bajo la acumulación y ditribución de tareas según las necesidades y prioridades asignadas.

Es necesario desarrollar una mirada que intente comprender los fenómenos que ocurren en el contexto educativo para crear condiciones de intervención que favorezcan las prácticas de todos los actores. Para comprender las dificultades que plantean las actividades de aprendizaje, es esencial situarlas en el contexto social en el que se desenvuelven.

Palabras Clave
Escuela intervencion interdisciplina contextualismo

Abstract

MODOS DE INTERVENCIÓN Y UNIDADES DE ANÁLISIS SUBYACENTES

The modern school and its problematics highlight the need for new formats, supports, and a new analytical approach that includes students who seem incapable of following its tasks, rhythms and expectations.

Through the reading of three interviews with different members of a local school of the Ciudad Autónoma de Buenos Aires, it was observed how the cause of the so-called academic failure, was focused on the child. The field of psycho-educational intervention is so limited to an individualistic, corrective and assistencialistic approach.

This situation shows how the idea of an interdisciplinary approach is submerged under the mere accumulation and distribution of tasks according to the assigned priorities.

We need to develop a new way to understand the phenomena occurring in the educational context to create new intervention conditions that stimulate the practices of all actors. To understand the difficulties involved in learning activities is essential to place them in the social context in which they operate.

Key Words
School Intervention Interdiscipline Contextualism

"La escuela es un espacio en el que se anudan las políticas educativas, el trabajo áulico, las interacciones entre docentes y alumnos, entre padres y maestros, entre padres y alumnos, la transmisión de las pautas culturales en un momento histórico determinado y en un contexto particular y una organización administrativo - burocrática, diseñada por el estado." (Chardon 2000, p155)

"Si entendemos que la enseñanza debe ser comprendida como un proceso de modelación de las interacciones, en el mismo hemos de tener en cuenta el carácter de los mediadores que utilizamos. La intervención adecuada implica utilizar los mediadores apropiados de acuerdo con el conocimiento que se construye" (Dubrovsky 2000, p68)

La participación en diversas situaciones escolares produce subjetividad, formas particulares de pensar y desenvolverse, y deja sus huellas en el desarrollo cognitivo de quienes la transitan.

Con la aparición de la escuela obligatoria y la influencia del modelo positivista, se produjeron diversas clasificaciones propias de las instituciones educativas como "niño con problemas de aprendizaje", "niño con problemas de conducta", entre otras.

Esta perspectiva positivista, patológica, ubica la causa del "fracaso escolar" en dificultades orgánicas o emocionales, pero siempre centrándose en el niño como culpable, punto de partida y llegada del análisis. De esta manera, el hecho de que un niño, en un determinado contexto áulico, no siga el ritmo esperado para él y todos los demás niños y no alcance los resultados esperados, es leído como déficit.

La escuela de hoy y las problemáticas que presenta, pone en evidencia la necesidad de crear nuevos formatos, apoyaturas, una nueva perspectiva de análisis que contemple a aquellos alumnos que parecen no poder acomodarse a sus tareas, ritmos y expectativas. Es evidente la necesidad de generar una nueva cultura del aprendizaje que atienda a las demandas de formación y educación de la sociedad actual.

Se propone entonces el desplazamiento de la mirada del individuo a la situación pedagógica: poner la mirada en las situaciones de aprendizaje escolar como centro de la escena. Una mirada que permita pensar, en cada caso, todos los factores que están en juego, los agentes participantes, las demandas y los diferentes escenarios de actividad en los que se desenvuelven.

"Se trata por tanto de encontrar una unidad de análisis que recupere la mirada sobre los determinantes duros del dispositivo escolar, que resitúe este dispositivo en el proyecto político más general establecido por los adultos para los niños, y que contribuya a algo más que "ponerle el marco" al aprendizaje." (Chardón, 2000)

En las entrevistas realizadas a diferentes miembros de una institución educativa municipal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pudimos encontrar ciertas contradicciones en los discursos que permiten ver que hay una cierta conciencia de apertura, de una multicausalidad, pero que no llegan a exponer una mirada contextualista.

A través de los modos de intervención que se mencionan en los discursos de los diferentes profesionales entrevistados, y las causalidades mencionadas al momento de hablar de las supuestas dificultades de los chicos, puede pensarse que, en líneas generales, la escuela tenga un enfoque interactivo, en el que las partes se influyen entre sí, pero éstas son separables, sólo interactúan. No llega a ser un enfoque contextualista. El contexto se entiende no como algo que meramente influye en la conducta humana, sino algo inseparable de las acciones humanas. Es aquello que entrelaza y no meramente rodea una situación, quedando los límites entre prácticas y contexto desdibujados.

La psicopedagoga comenta que al ocuparse de los problemas que se presentan, lo hacen "todo con una mirada, no sólo sobre el chico, sobre el que te consultan, sino sobre la institución, en qué escuela está, qué pasa con esa escuela, una mirada mucho más amplia". Se plantea interrogantes del tipo: "cómo está en el grupo, cómo es su maestra, si hay contacto, si hay "feeling" con esa docente, si se puede enseñar desde lo afectivo, si es un grupo que contiene o no… y por supuesto, desde la casa, empezar a ver qué pasa". Pero luego pone en evidencia en dónde se haya la causa del problema en cuestión al decir: "Para mí pasa más por cómo está el chico, cómo está su libido, si no tiene ganas de aprender, ver qué le está pasando, por qué no puede conectarse con algo que tiene que ver con la edad, que en estos momentos es donde manda toda su energía, en la etapa de la primaria, que es en el aprendizaje. Si esa libido no está ahí, ¿dónde está?" (pág8).

Vemos como la causa del fracaso, del problema, se focaliza finalmente en el niño y más adelante, en la madre y su falta de atención hacia el niño. Descentra por momentos la mirada del niño, criticando el modo de intervención "de antes", el cual se centraba sobre el niño; pero pasa a dirigirla hacia la madre; para ella la mirada debe posicionarse sobre el adulto.

En ningún momento quedan mencionadas las condiciones de escolarización; los problemas de aprendizaje y adaptación se ven como cuestiones del niño y su familia.

Es fundamental un enfoque interdisciplinario que de lugar a la realización de diferentes análisis y su articulación, que tengan en cuenta la multidimensionalidad en que se presentan las dificultades en el aprendizaje y la complejidad del contexto escolar y que permita contextuar una situación en el marco de una trama de relaciones sociales específicas. La desnaturalización de la escuela, de su origen y sus prácticas dará lugar a la reflexión y el planteamiento de nuevas intervenciones.

La necesidad de este enfoque interdisciplinario, implica para el profesional psi, el trabajar conjuntamente con todos aquéllos que participan de los procesos escolares y contemplar la situación de aprendizaje como unidad de análisis, sin responsabilizar al alumno de sus dificultades en el aula.

El papel del profesional psi, según la maestra entrevistada, la directora y la psicopedagoga, queda resumido en quien recibe las derivaciones y consultas. Al profesional psi se le envían las consultas acerca de los niños que presentarían ciertas dificultades, y es entonces cuando entra en acción con sus entrevistas, evaluaciones psicopedagógicas, etc. Frente a la gran demanda, el equipo psi, se limita a trabajar sobre las urgencias, dejando de lado así la posibilidad de prácticas de prevención, de tener una participación activa con los diferentes personajes de la institución educativa.

Queda así limitado el campo de la intervención psicoeducativa a un abordaje individualista, correctivo y asistencialista.

Desde el enfoque histórico-cultural se puede hacer una lectura del discurso de la maestra acorde con él, en tanto puede verse que busca poner en juego diversas estrategias que se acomoden a la individualidad de cada alumno, utiliza ciertos métodos como el de la mesa en el centro del aula para poder tener un mejor seguimiento de aquellos chicos que lo precisan, pero sin dejar que se entrevea como algo negativo. Comenta de la adaptación de ciertas actividades para los chicos que presentarían ciertas dificultades en seguir las actividades iniciales propuestas. La escuela histórico-cultural confiere al docente el papel de organizar una labor sistemática y consecuente al desarrollo de todos los alumnos, superar el uso de prácticas homogéneas que no tienen en cuenta el nivel de desarrollo individual de cada alumno, plantea necesario proporcionar espacio para la individualidad.

Pero tanto la maestra como la directora, al referirse al equipo psi, dejan entrever que no hay un verdadero trabajo en equipo, en conjunto, sino que se habla de derivaciones, entrevistas, consultas.

Esta situación es un claro ejemplo de cómo la idea de un enfoque interdisciplinario, queda sumergida bajo la acumulación y distribución de tareas según las necesidades y prioridades asignadas. Siguiendo la propuesta que plantea Elichiry (1987), es esencial partir de los problemas, y no de las disciplinas dadas.

Es necesario desarrollar una mirada que intente comprender los fenómenos que ocurren en el contexto educativo para crear condiciones de intervención que favorezcan las prácticas de todos los actores. Un psicólogo que participe activamente en reuniones de profesores, en las clases, en los recreos o que colabore en el diseño del proyecto institucional, que actúe por fuera del ámbito de su sala, dará lugar a nuevos modos de inserción y de intervención.

La tarea del psicólogo implica un proceso de construcción de una identidad profesional. Es altamente improbable que un profesional que asuma el "rol" como algo dado, pueda llevar a cabo una intervención

enriquecedora. (Valdez, D 2001)

Pensar al psicólogo en la escuela desde la prevención, es construir un espacio y un lugar diferente a la lógica hegemónica.

Para comprender las dificultades que plantean las actividades de aprendizaje, es esencial situarlas en el contexto social en el que se desenvuelven. La institución no se encuentra aislada sino que está inserta en el entramado del sistema educativo y éste a su vez, en un contexto político, social y económico determinado. Comprender que no se trata tan sólo de "un sujeto que no aprende" sino de un sujeto educativo que en un salón de clases junto a otros alumnos y en interacción con ellos y/o con su maestro se apropia de determinados contenidos curriculares, a la vez que construye conocimiento en condiciones específicas. (Chardón, 2000)

Bibliografia

AIZENCANG / MADDONNI (2000) El fracaso escolar: un tema central en la agenda psicoeducativa. En Chardón, M.C. Perspectivas e interrogantes en psicología educacional. Bs. As. Eudeba

BENDERSKY AIZENCANG (2009) Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan. En Elichiry, N. (comp) Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en psicología educacional. Bs. As: JVE

CHARDÓN, M.C. (2000) ¿Legitimar las prácticas del psicólogo en la escuela o construirlas críticamente? En Chardón Ma. C. (comp) Perspectivas e interrogantes en psicología educacional. Bs. As. Eudeba

DUBROVSKY, S (2000) El valor de la teoría socio-histórica de Vigotsy para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar. En Vigotsky Su proyección en el pensamiento actual. Bs.As. Ed: Noved Educativas. Cap 4.

ELICHIRY, N (1987) Importancia de la articulación interdisciplinaria, para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias. En Elichiry, N. (comp) El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio. Bs. As. Nueva visión.

NAKACHE, D (2004) El aprendizaje en la perspectiva contextualista. En Elichiry, N. (comp) Aprendizajes escolares. Des en psicología educacional. Bs As. Manantial.

POZO MUNICIO (1996) Aprendices y maestros. Madrid: Alianza Ed. Cap 1 y 2

ROGOFF, B (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós. Cap 2 y 3

VALDEZ, D (2001) El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En Elichiry, N. (comp.) ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educacional. Buenos Aires, Eudeba, JVE

ZIMMERMAN, M. (2001) "Las teorías psicológicas y el campo educativo: una relación en debate" En Elichiry, N. (comp) ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educacional. Bs. As. Eudeba, JVE

UN ANÁLISIS SOBRE LA REPITENCIA EN UNA ESCUELA INCLUSIVA

Solís, María Laura - Spinelli, Marcela

Universidad de Buenos Aires

Resumen

Este trabajo se realizó en el marco del trabajo de campo requerido en la cursada de la Cátedra I de Psicología Educacional de la carrera de grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires . Dentro de los objetivos de dicho trabajo se espera poder realizar un acercamiento a una institución del sistema formal de educación para identificar problemas psicoeducativos, pensar críticamente las prácticas educativas y psicoeducativas llevadas a cabo y cómo se relacionan estas con otros contextos de aprendizaje. Se tomó como material a considerar una entrevista semiestructurada grupal realizada al equipo directivo (directora y vicedirectora) y dos entrevistas semiestructuradas individuales a una docente y a la psicóloga de la escuela. Proponemos centrarnos en el análisis de la concepción que poseen estos actores sociales sobre el éxito y el fracaso escolar (Perrenoud, 1993). La escuela abordada está ubicada en la Cuidad Autónoma de Buenos Aires, atiende el nivel primario, es de gestión privada, religiosa y de doble escolaridad. Su matrícula consta de 220 alumnos. Se tomó como marco conceptual referente la psicología genética piagetiana, el enfoque socio-histórico vigotskiano y post-vygotskiano con su comprensión de las interacciones en el marco de las mediaciones culturales.

Palabras Clave
Inclusión educativa; norma excelencia

Abstract

AN ANALYSIS OF REPETITION IN AN INCLUSIVE SCHOOL

This work was performed under the field work required that submitted to the Chair of Educational Psychology I of an undergraduate degree in Psychology from the University of Buenos Aires. Among the objectives of this work is expected to make an approach to an institution of the formal education system to identify psychoeducational problems, think critically educational practices and psychoeducational carried out and how these relate to other learning contexts. Material was taken to consider a group semi-structured interview on the management team (director and deputy director) and two individual semi-structured interviews with a teacher and school psychologist. We propose to focus on the analysis of the idea that these actors have on the success and failure at school (Perrenoud, 1993). This school is located in the City of Buenos Aires, serves the primary level, and is privately run and dual religious schooling. Its enrollment consists of 220 students. Jean Piaget´s Genetic Epistemoloy, Vigotsky´s Social Development theory and post-Vygotskian theory were taken as a conceptual framework to understand interactions in the context of cultural mediation.

Key Words
Inclusive education, standard excellence

Introducción

La escuela a la que concurrimos es una institución escolar primaria, de gestión privada, religiosa y de doble escolaridad ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cuenta con una matrícula de doscientos alumnos y cuarenta docentes.

La metodología que implementamos consistió en tres entrevistas semiestructuradas a miembros de la escuela: una de tipo grupal al equipo directivo –directora y vicedirectora-, y otras dos de tipo individual a una docente y a la psicóloga.

A partir de la información recabada en las tres entrevistas, realizamos el análisis del trabajo de campo partiendo de una paradoja detectada en el discurso de las entrevistadas que gira alrededor de un interrogante que se nos presenta en función de la caracterización que realizan éstas sobre la escuela como una "escuela inclusiva". Inclusiva en tanto modo de integrar en ella a todos los chicos que presentan dificultades en el aprendizaje, respetando los tiempos de cada uno como así también brindándole la compañía de una docente auxiliar a alumnos con disfunciones neurológicas y, a su vez, incluyendo a chicos que pertenecen a un nivel socioeconómico menor al grueso de la escuela y que están becados. El resto de los chicos que exceden estas categorías, o sea, que no presentarían ninguna dificultad de las ya descriptas estarían incluidos en la escuela per se, de antemano. Sin embargo, si un alumno repetidor proveniente de otra institución quiere comenzar su escolaridad en esta escuela no se le permite el ingreso a la misma. A su vez, dado el caso de que un alumno de esta misma institución llegue a la instancia de tener que repetir el año lectivo no puede continuar aquí, por lo que se le habilita el pase a otra escuela. En ambos casos, la escuela "se reserva el derecho de admisión" y, el alumno y sus padres se encuentran frente a la necesidad de pensar en otras opciones para continuar con la escolaridad, obligatoria por ley, del niño. Frente a esto, identificamos como paradoja la tensión entre las prácticas tendientes a incluir la diversidad y la expulsión de los repetidores. Por lo que nos preguntamos, ¿si no incluimos a los repetidores es una forma de exclusión?

De esta manera nos proponemos abordar dos ejes para el trabajo. Por un lado, la construcción del éxito y fracaso escolar (Perrenoud, 1993) y, por otro lado, la concepción de sujeto educativo (Elichiry, 1996).

Para tal desarrollo consideramos pertinente utilizar como marco teórico las teorías psicogenéticas, entre ellas la psicología genética de Jean Piaget y el enfoque Sociohistórico Cultural de Lev Vigotsky.

Estrategias de Inclusión, una perla en el desierto.

A partir de lo expuesto hasta aquí, nos preguntamos cuáles son las estrategias de inclusión que presenta esta escuela y cómo buscan promover el aprendizaje en la diversidad. Para eso podemos preguntarnos desde qué marco teórico la escuela concibe al sujeto educativo (Elichiry, 1996) y, también reflexionar acerca de que si los discursos propuestos son acordes con las prácticas llevadas a cabo.

Encontramos que la escuela a la que asistimos plantea una enseñanza desde el marco construccionista, desnaturalizando el modelo tradicional educativo hegemónico, o sea, dejando de lado el etiquetamiento del sujeto en relación a la normalidad/anormalidad (Chardón, 2000). Desde este enfoque, los actores sociales de la institución plantean a un alumno como un sujeto protagónico, activo, que construye su conocimiento a través de la interacción con un objeto y donde, a su vez, se respetan y se toman a consideración los saberes previos que dicho sujeto trae consigo mismo. Es decir, que tal escuela está centrada en las potencialidades de los sujetos, o sea, en lo que son y no en lo que deberían ser según la norma (Elichiry, 2004).

Pensar en esta concepción teórica de la escuela nos remite a las teorías genéticas[ii] donde "el aprendizaje escolar no debe entenderse como una recepción pasiva de conocimiento, sino como un proceso activo de elaboración", donde ésta puede quedar incompleta pero que es necesario para continuar el proceso de construcción del conocimiento ya que "el alumno, como cualquier ser humano, construye su propio conocimiento a través de la acción; en consecuencia, los procesos educativos deben respetar y favorecer al máximo la actividad del alumno." (Coll, 1983, 34,35).

A través de dicha concepción de aprendizaje, la escuela propone diversas prácticas inclusivas, corriéndose de los "modelos escolares rutinarios"[iii], para favorecer la construcción del conocimiento, tales como la posibilidad de realizar actividades en forma simultánea en el aula, como puede ser la utilización de distintos artefactos de mediación cultural (Cole, 2000) como la computadora y/o los libros; el empleo de medios de comunicación (radio, cine, internet); la presencia de una narradora en la biblioteca para fomentar la lectura de acuerdo a los intereses de los alumnos; excursiones didácticas para articular contenidos teóricos y prácticos de materias; promoción de actividades solidarias y participación en actividades religiosas de la comunidad de la cual forma parte la escuela. Si tenemos en cuenta los aportes teóricos de la psicología cultural, la concepción del contexto como lo que entrelaza y condiciona una tarea (Nakache, 2004), podemos pensar que estos tipos de prácticas favorecen a que el conocimiento quede contextualizado, "la combinación de metas, herramientas y entorno constituye el contexto de aprendizaje" (Nakache, 2004, 179). Estas prácticas también se pueden articular a la concepción de un aprendizaje que continúa más allá de los ámbitos educativos (Pozo Municio, 1996).

Es un punto a considerar el lugar que se le da a la tecnología si se tiene en cuenta la referencia que da la docente de los alumnos como nativos digitales (Prensky, 2001), en tanto son ellos quienes tienen un mayor conocimiento y dominio de la informática con respecto a sus docentes, por lo que son ellos quienes les enseñan a los maestros a utilizarla. De esta manera, se plantean actividades que se resuelven colaborativamente. También, es destacable la labor que realizan para flexibilizar el formato tradicional de enseñanza con el objetivo de incluir distintas opciones según los intereses de cada alumno, buscando generar placer en el aprender. Otra estrategia inclusiva llevada adelante hace referencia a la adaptación de la carga horaria y de contenidos según las particularidades de cada sujeto y las necesidades de aprendizaje del mismo.

En este sentido podemos pensar que, al centrarse la mirada de la escuela en las potencialidades de los alumnos y al incluir diversas estrategias como artefactos mediadores del conocimiento, el énfasis del aprendizaje estaría puesto en el proceso mismo y no en los resultados. También se observa que "la importancia acordada a la elaboración cooperativa del conocimiento en el ámbito escolar no es casual. Por el contrario, es consistente con el papel que la teoría piagetiana adjudica a los factores sociales que inciden en el desarrollo cognoscitivo, y está vinculada a los estudios de la Psicología Social Genética". (Lerner, 1996, 82). Estas prácticas que se llevan a cabo en la escuela proponen brindarle un aprendizaje al niño en función de las teorías constructivistas ya que, se tiene en cuenta la relevancia de los factores sociales para la construcción del conocimiento, ya sea porque se producen situaciones de conflicto socio-cognitivo o no (Lerner, 1996) y porque tienen en cuenta las posibilidades de ampliar la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1988) y andamiaje, entendido éste como la posibilidad de que una persona experta pueda facilitar el conocimiento a un novato, para lograr que este último adquiera un saber (Baquero, 1996).

Siguiendo esta línea, si tomamos como punto de partida el aprendizaje como construcción social y colectiva, podemos pensar a la escuela como una comunidad particular en la que participan aprendices en una práctica situada, regida por normas de funcionamiento que le son propias, reglas que la determinan y con una clara diferenciación del trabajo, distribución de roles y actividades.

Cuando la repitencia lleva a la exclusión

Sin embargo, al analizar los discursos de las entrevistadas, vislumbramos ciertas contradicciones con respecto a su práctica.

Pensar que alumnos repetidores no pueden permanecer en la institución nos hace reflexionar sobre las normas de excelencia que juegan un papel en dicha institución. Apropiarse en tiempo y forma de los conocimientos de acuerdo a un curriculum formal constituye el éxito de un alumno (Perrenoud, 1993). Contrariamente, el no lograrlo proporcionaría el fracaso escolar, y en el caso de la escuela analizada, la repitencia. Esta situación trae aparejado el pensar sobre qué hacer con los "excluidos escolares", alumnos que no llegan a lo propuesto y esperado por el sistema educativo (Bendersky y Aizencang, 2009). Reflexionar acerca de cuestiones que forman parte del sistema educativo como son los determinantes duros –simultaneidad, gradualidad, obligatoriedad, etc.- (Baquero, 1996) y que pareciera que, ante su aparición, el proceso de aprendizaje tuviera un "techo" y donde todos los alumnos tendrían que finalizar el año lectivo con los mimos conocimientos. Podría pensarse que llegaría un momento en el que las normas de excelencia le pondrían un límite a las prácticas inclusivas, tan valiosas y creativas, que propone la escuela y no se podría pensar en una lógica de trabajo, totalmente eficaz, que esté por fuera de los determinantes duros de la gradualidad y la expulsión de los alumnos que propone el dispositivo escolar (Perrenoud, 1993). Incluso se podría decir que es llevada al extremo expulsando físicamente a los alumnos y desconociendo las consecuencias que esto podría llevar para el desarrollo del niño expulsado y su

subjetividad.

Marcas en la subjetividad

En esta escuela, la repitencia se presentaría como una regla escondida elegantemente tras el derecho de admisión que estaría avalado por tratarse de una institución de gestión privada y que, a su vez, dejaría marcas en la subjetividad de aquel alumno que no pudo alcanzar lo esperado por dicho establecimiento.

Nos interesa destacar que es la misma lógica del sistema educativo actual la que nomina a un alumno como repetidor. Esta categoría no sólo es inherente al sistema sino que se encuentra naturalizada, desconociendo la génesis socio-histórica de la institución escolar y los determinantes duros que conllevan a la conformación de dicha categoría, como lo son los determinantes de gradualidad y la distribución espacio-temporal de los conocimientos (Baquero y Terigi, 1996). El poder del sistema escolar le permite marcar y des-marcar subjetividades en tanto que "los actos de nominación establecen límites o constricciones y, a la vez, expectativas" (Kaplan, 2005, 79).

Si pensamos en la caracterización que propone Diker de la escuela "como juez y parte en el problema de lo común" (Diker, 2008, 149) podemos decir que la institución escolar es la encargada de portar en su discurso la decisión de lo que va a formar parte del universo común, con qué parámetros se va a medir ello y, por consiguiente, quién queda excluido. Por tal motivo, es necesario considerar que el discurso, en este caso escolar, constituye un lenguaje en acción, como actividad, donde cada representación y nominación que se le otorga a un niño naturalizada está encubriendo la construcción social que lo originó (Mehan, 1996).

Diversidad, ¿sostener la igualdad en la diferencia?

La escuela abordada se encuentra relacionada en forma directa a una comunidad religiosa conformada por distintos extractos de la clase media, lo que permite que algunos alumnos sean becados. Frente a realidades diversas podría pensarse que el capital cultural entre las familias difiere, por lo que el acceso de los alumnos a los artefactos culturales también es distinto y hay una desigual distribución de los bienes simbólicos (Kaplan, 2005). La categoría de becados también constituye una forma particular de nominación de individuos que pretende neutralizar la desigual distribución del poder, ya que se oculta tras un sentido implícito que alude a una práctica de beneficencia (Kaplan, 2005). Analizando los discursos de los actores entrevistados podemos ver cómo la presencia de alumnos becados es vista como una práctica que fomenta la diversidad.

El sistema de evaluación individual con que el que se decide si un alumno debe continuar su trayectoria escolar el año siguiente o si debe repetir, la meritocrácia como "recurso de calificación y clasificación de los alumnos no hace sino consolidar las desigualdades económicas y las diferencias culturales de origen" (Diker, 2008, 150). En función de esto sería interesante considerar en una próxima investigación si existiría una correlación entre la población de alumnos becados y la población de alumnos repitentes.

Conclusiones

Nos preguntamos entonces ¿cómo se puede sostener dentro del dispositivo escolar al sujeto activo? ¿De qué forma y con qué estrategias se podría incluir a los alumnos repetidores? Reflexionamos acerca de estas cuestiones considerando que tal vez sean resabios de los objetivos mismos de la escuela en su proyecto de homogeneidad y donde "tal vez sostener las diferencias e incluir al excluido no se consigue sin malestar y esfuerzo" (Aizencang y Bendersky, 2009, 60).

[i] -Este trabajo se gestionó en el marco del trabajo de campo requerido en la Cátedra I de Psicología Educacional de la carrera de grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Dicho trabajo se realizó en forma grupal durante la cursada del primer cuatrimestre del año 2012 de la comisión número 5 a cargo de la Lic Carola Arrúe y la co-ayudante Mónica Mufarrege. Estás ultimas fueron las encargadas de estar a cargo de las reflexiones y monitores necesarios para la confección final del trabajo de campo. Cabe mencionar que el grupo de trabajo estuvo conformado por las alumnas Chervo Sabrina, García Verónica, Micha Carolina y las autoras del presente trabajo.

[ii] -La teoría psicogenética de J. Piaget y la teoría Socio histórico Cultural de L. Vigotsky.

[iii] -Fragmento extraído de la entrevista a la directora.

Bibliografia

BAQUERO; R (1996) "La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas". En Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires:AIQUE

BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". Apuntes pedagógicos, N° 2. Buenos Aires

BENDERSKY, B, AIZENCANG, N. (2009) "Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan". En Elichiry comp) Inclusión educativa.Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional. Buenos Aires:JVE

CHARDON, M.C. (2000) "¿Legitimar las prácticas del psicólogo en la escuela o construirlas críticamente?". En Chardon Ma. Cristina (Comp) Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional.

COLE, M. (1990) "Desarrollo cognitivo y Educación formal". En Moll, Luis (comp) Vygotsky y la educación. Buenos Aires:Aique

COLE, M. (2000) "Poner la cultura en el centro". En Cole, M. Psicología Cultural Una disciplina del pasado y del futuro. Ediciones Morata, S. L. Madrid

COLE, M. y ENGESTRÖN, Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En Salomon, G. (comp) Cogniciones distribuidas. Amorrortu. Buenos Aires.

COLL, C (1983) "Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la psicología genética y los aprendizajes escolares". En Coll, C (comp) Psicología Genética y Aprendizajes Escolares. Madrid: Siglo XXI

ELICHIRY, N. (1996): "Psicología Educacional: hacia la construcción de nuevas inserciones profesionales.". Rev. Ensayos y Experiencias Nº12. Buenos Aires.

ELICHIRY, N. (2004) "Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos". En Elichiry, N. (comp.) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional. Buenos Aires. Manantial

DIKER, G. (2008) "¿Cómo se establece qué es lo común?". En Frigerio G; Diker G (comp.) Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

KAPLAN, C. (2005) "Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En Llomovate y Kaplan (comp) Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto. Buenos Aires: Noveduc.

LERNER, D (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: Castorina, Ferreiro, Kohl de Oliveira, Lerner. Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidos

MEHAN, H (1996) "Un estudio de caso en la política de la representación" En

Chaiklin, S y Lave, J Estudiar las prácticas. Buenos Aires: Amorrortu.
NAKACHE, D (2004) “El aprendizaje en la perspectiva contextualista” En Elichiry,N. (comp) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional , Buenos Aires:Manantial
PERRENOUD. P. (1993): “La construcción del éxito y el fracaso escolar” Madrid: Morata. Cáp. 7, 8 y 10
PRENSKY, M. (2001) Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales, Parte II. ¿Realmente Piensan Diferente? Diferentes tipos de experiencias llevan a diferentes estructuras cerebrales. Dr. Bruce D. Berry, Faculta de Medicina Baylor. De On the Horizon (NCB University Press, Vo 6, Diciembre 2001).
POZO MUNICIO, I (1996) “Aprendices y maestros”. Madrid: Alianza Ed. Caps 1 y 2.
VIGOTSKY, L (1988) “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”. México:Grijalbo. Caps. 4, 6 y 7.

ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DEL ESTUDIO EN LOS INGRESANTES UNIVERSITARIOS

Stasiejko, Halina - Pelayo Valente, Jessica Loreley - Krauth, Karina Edelmys

Universidad De Buenos Aires Ciencia y Tecnica-106

Resumen

Se presentan las características generales, resultados y análisis parciales de la investigación "Concepciones acerca del estudio en docentes de ingresantes a la universidad" (UBACyT 106, 2010-2012). En dicha investigación se considera que el docente es un agente que incide en los modos en que los ingresantes logran incluirse y permanecer en el ciclo inicial de formación superior. El diseño de sus prácticas y su modalidad de intervención con sus estudiantes dependen, en gran medida, de las concepciones que respecto del estudio sabe o supone en sus estudiantes. Resulta de gran importancia identificar en base a qué creencias y suposiciones el docente lleva adelante su rol e interacciones docente-ingresantes. El diseño de la investigación es descriptivo-exploratorio, abierto a nuevos planteamientos. La muestra se conforma por docentes de diferentes asignaturas iniciales del ingreso a la UBA, en su modalidad presencial y a distancia. Los datos se recolectaron a través de tres fuentes: entrevistas individuales y semi-dirigidas; administración de una escala de grados de acuerdo, y completamiento de globos de diálogo en dibujos. Los resultados, analizados mediante la Teoría Fundamentada en los datos, señalan posibles direcciones hacia la revisión de las identidades docentes en pos acompañar el proceso de inserción de los ingresantes.

Palabras Clave
universidad estudioconcepciones ingresantes identidaddocente

Abstract

ANALYSIS OF THE PROFESSORS' CONCEPTIONS ON THEIR STUDENTS APPROACH TO STUDY AT FIRST YEAR AT UNIVERSITY

This paper introduces the main characteristics, outcomes and partial data analysis within the research Project 'Study conceptions of professors teaching at first year at university' (UBACyT 106, 2010-2012). This research establishes that professors are agents who take part in the ways first year undergraduates at university achieve to begin and stay at this level of education. How professors choose their strategies to teach and interact with students depend on their conceptions on how students define study. This is why it is of central importance to identify those beliefs in order to know from which grounds professors lead their practices. This is a descriptive-exploratory study, opened to new questions. The sample is constituted by professors teaching different subjects at first year at university, including face to face or virtual education system. Data was recollected by means of: interviews; degrees of agreement scale, and fill in the gaps in drawings. Results, analyzed through Grounded theory, outline tendencies to reconsider professors identities in order to strengthen those that can help students when entering at university.

Key Words
university studyconceptions firstyearstudents professorsidentities

Introducción:

Este trabajo se inscribe en una línea de investigación comenzada hace unos años respecto de las concepciones y sentidos acerca del estudio en la Universidad. En una investigación anterior[i] el interés se centró en conocer las concepciones de los ingresantes, la investigación actual -"Concepciones acerca del estudio en docentes de ingresantes a la universidad" (UBACyT 106, 2010-2012)- el foco se ubica en identificar y describir las concepciones de los docentes respecto de cómo conciben al estudio sus estudiantes. La indagación se dirige a acceder a aquello que conocen y creen los docentes respecto de cómo se implican y estudian sus estudiantes, a fin de identificar y caracterizar aquellas concepciones que podrían colaborar y/o dificultar en el ingreso y la permanencia de los estudiantes en la universidad.

Si bien el ingreso a la universidad supone modos específicos de alfabetización académica, se asume que en igual magnitud, se requiere de la construcción de un posicionamiento subjetivo novedoso que no siempre se alcanza con éxito. Sentirse un estudiante universitario se asienta sobre complejos procesos de apropiación de significaciones y sentidos procedentes de la experiencia individual y social, producto del entrelazamiento de concepciones previamente construidas, con nuevas elaboraciones propias de los nuevos escenarios que los jóvenes comienzan a transitar. Si bien los ingresantes trabajan activamente en la construcción del sentido subjetivo de esta nueva inclusión, partiendo de la idea que el estudio universitario constituye un sistema de actividad en el que se entrecruzan diversos factores, no resultan ajenos a este proceso los recursos que el docente puede aportar.

El ingreso a la universidad constituye un período muy sensible y crucial para la adopción, por parte de los estudiantes, de posicionamientos y estrategias que le permitirán la construcción de herramientas potentes para futuras inserciones. Esta conflictiva del periodo de ingreso a la universidad supone tensiones a resolver, como por ejemplo entre las experiencias de estudio previas y actuales, la construcción de los nuevos objetivos, espacios y reglas. Nos preguntamos ¿Cómo cree el docente que contribuye y acompaña a los estudiantes en este tramo de inclusión a la nueva actividad de estudio? ¿Requiere su rol alguna especificidad o construcción particular en tanto sus estudiantes son

en su mayoría jóvenes y principiantes en el estudio superior? ¿Tiene en cuenta las características específicas del ingreso para adecuar sus prácticas a las mismas?

Marco teórico:

Esta investigación se fundamenta en el enfoque histórico cultural vigotskiano y sus revisiones y ampliaciones recientes (Cole & Engeström, 2001) (Daniels, 2003). En función de este marco teórico, se define a la "actividad de formación universitaria" como un sistema colectivo conformado por diversos componentes que, existiendo en tensión, actúan en íntima relación. En el transcurso temporal, docentes, estudiantes, reglamentaciones, programas, condiciones materiales, acciones características, procesos de enseñanza y aprendizaje, formas de evaluación, entre otros, aportan en su dinámica conjunta el contexto y significado para todos los componentes disímiles y aparentemente desvinculados que se ponen en interacción. La experiencia de los sujetos partícipes de la actividad a su vez está ligada a sentimientos y valoraciones que orientan la realización de las acciones solicitadas en la actividad y que marcan el proceso de inclusión en el sistema colectivo. Como participantes del sistema de actividad, docentes e ingresantes conceden significados, interpretan y accionan desde concepciones, sentidos y emociones que pueden potenciar y/o dificultar el proceso mismo de inserción y la implicación en las tareas de estudio.

Las concepciones acerca del aprendizaje en general (Pozo et. al, 2006) y del estudio universitario en particular, en gran medida tienen un carácter implícito y no consciente, se actualizan de manera automática, invisible y escasamente expuesta para su reflexión. Aunque incidan en el modo en que se planean y realizan las acciones en el contexto universitario, pocas veces se analizan o se reflexiona sobre sus efectos adversos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La categoría de "concepciones teorías implícitas", aportada por Pozo (2006), y Rodrigo & Correa (2001), supone la integración de esquemas y modelos mentales de naturaleza episódica que median la relación con el contexto permitiendo interpretar y ajustar las propias acciones y procesos de autorregulación a partir de las demandas de una actividad. Constituyen un conjunto de restricciones que determina el modo en que se comprende la realidad; se han ido conformando como un sedimento construido a partir de experiencias de interacción y 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.

Materiales y métodos:

Con el objetivo de poder identificar las concepciones implícitas de los docentes acerca de cómo sus estudiantes conciben al estudio universitario, se diseñó una investigación de carácter exploratorio, abierta a nuevos planteamientos, conceptos e interpretaciones, en relación con los análisis parciales que se van logrando (Ruiz Olabuénaga, 2003; Jones et al, 2004, Flick, 2004). El conocimiento que se busca obtener es de carácter eminentemente descriptivo, apoyado en la "Teoría fundamentada en los datos" (Glaser, 2000) (para una presentación detallada de la metodología ver Stasiejko, Pelayo Valente & Krauth, 2009).

El universo de estudio está constituido por los docentes en ejercicio a cargo de cursos correspondientes a las diversas asignaturas del Ciclo Básico Común, en su modalidad presencial y a distancia, a través de UBAXXI.

La metodología contempla tres fuentes centrales de recolección de datos: entrevistas individuales semi-dirigidas (al final de las cuales se presenta a los docentes dos situaciones problema que deben resolver), una escala de "grados de acuerdo", y el completamiento de globos de diálogo en dibujos. Se trata de la combinación de técnicas a través de las cuales las personas aportan información en forma directa de aquello que saben (escala de grados de acuerdo, entrevistas semi- dirigidas) y de manera indirecta, dando lugar a la expresión de creencias de carácter implícito (completamiento de globos de diálogo en dibujos, resolución de situaciones problema) (para una explicación detallada de estas técnicas ver Stasiejko, Pelayo Valente & Krauth, 2012).

Como se dijo al comienzo de este apartado los datos recolectados se examinan mediante un análisis cualitativo de contenido sobre la base de la Teoría Fundamentada (Flick, 2004). Este tipo de análisis implica un procedimiento que tiene por objeto la generación de conceptos y de teoría.

El proceso descrito, a su vez permite la "triangulación" (Stasiejko, Pelayo Valente & Krauth, 2009) de datos, contrastando el material obtenido a través de las diferentes fuentes de recolección (entrevistas, escalas de grados de acuerdo y completamiento de globos de diálogo en dibujo)

Resultados parciales:

A continuación se presenta una síntesis de los resultados parciales obtenidos hasta el momento, surgidos de dos de las técnicas de recolección de datos mencionadas: entrevistas y completamiento de globos de diálogo en dibujos:

1)Entrevistas:

Respecto de las creencias de los docentes acerca del modo en que los ingresantes significan el estudio: acuerdan en atribuir a sus estudiantes cierta desorganización ante las nuevas exigencias, algún grado de desorientación respecto de cómo llevar adelante un ritmo de estudio y la preocupación por lograr un ajuste entre los esfuerzos que realizan, lo que se les requiere y el éxito obtenido.

Ante la pregunta por los obstáculos efectivamente expresados por sus estudiantes: la mayoría tiende a atribuir dificultades sin haberlas escuchado directamente de sus voces. Por ejemplo, los docentes refieren: "…ellos mencionan pocos (obstáculos), que les parece mucha información… lo que yo veo es que tienen grandes dificultades con lo que es la comprensión de lo que leen y para expresarse (…) no sé lo que ellos piensan no les pregunté nunca directamente"; "no recuerdo muchas circunstancias en las cuales me hayan mencionado un obstáculo en particular, que es mucho contenido o mucho detalle, y a veces hacen preguntas en relación a que no comprendieron bien lo que dije, pero así como obstáculos que hayan salido de ellos, no los identifico".

Respecto de las emociones involucradas en la actividad de estudio: atribuyen generalmente todos a sus estudiantes sentimientos de

angustia, presión, fracaso, sacrificio, cansancio y, algunos, felicidad. Respecto de cómo los docentes resuelven las situaciones problema presentadas: se encuentran dos tendencias; una mayoría que tiende a ubicar los obstáculos en sus propias prácticas, como emergentes del ejercicio de su propio rol, las que actuarían como impedimentos para colaborar en el proceso de estudio de sus ingresantes. Refieren tener la sensación de no saber cómo motivar a sus cursantes para el estudio, tras haber puesto a prueba diferentes estrategias sin demasiado éxito, y aún más cuando se trata de docentes que tienen a su cargo cursantes de materias alejadas de la especificidad de la carrera elegida por los ingresantes. Y una minoría que plantea los obstáculos en los ingresantes, explicando que estos no disponen de las habilidades académicas requeridas para incluirse como lectores y escritores universitarios.

2) Completamiento de globos de diálogo en dibujos:

A partir del relevamiento del contenido que los entrevistados escriben en los globos de diálogo en los diferentes dibujos se advierte que los docentes suponen que los ingresantes sienten una recarga por la excesiva cantidad de material de estudio, y por el tiempo que se debe invertir y que no alcanza para terminar lo planeado; les atribuyen a los estudiantes procesos reflexivos y planteo de estrategias de organización, reflexiones respecto de cómo realizar el proceso, cómo elegir, planear, anticiparse; lectura con interés, dudas, utiliza procesos metacognitivos. En cuanto a la relación con el docente se manifiesta: distancia y desencuentro entre el docente y los estudiantes; el docente expone, indica, recupera, explica, ejemplifica. Respecto de las condiciones ambientales enuncian: incomodidad de las condiciones ambientales con las que cuentan para llevar adelante la clase ya que no se escucha lo que explica, el aula es muy ruidosa, son muchos los cursantes.

A partir del análisis del conjunto de los resultados se han tratado de definir diferentes categorías con las que los docentes se refieren a cómo sus estudiantes conciben al estudio en la universidad. En el análisis particular de los resultados arriba enumerados puede apreciarse cómo la mayoría de los docentes se refieren a los obstáculos y/o a las condiciones favorecedoras del estudio, pero desde su propia mirada, viéndose dificultada la posibilidad de expresarse a partir de lo escuchado o elaborado junto a sus estudiantes. Solo una minoría consigue responder desde la voz de los ingresantes, lo que nos indica, en una primera aproximación, que la vía comunicacional docente-estudiante, respecto de elementos que no son propios del contenido académico o curricular, no se encuentra en muchos casos habilitada.

Se mencionó en el apartado anterior que los docentes tienden a atribuir la causalidad de determinadas problemáticas a un solo factor de la actividad de estudio. Esta unicausalidad de las dificultades en el estudio la ubican:

1) mayoritariamente, en el rol de los ingresantes: señalan por ejemplo que los estudiantes deberían comprometerse más, organizarse, hacer ejercicios en el día a día; enuncian dificultades internas de los estudiantes: de su personalidad, de su nivel de aprendizaje (“Entonces creo que el que la tiene clara antes del CBC la tiene clara en el CBC”).

2) ocasionalmente, en las condiciones del contexto: en la institución, ya sea CBC o educación media; la materia es cuatrimestral y debería ser anual, porque se trabaja demasiados contenidos en poco tiempo.

3) de manera minoritaria, en su rol como docentes: uno de los docentes expresa que debería saber cómo motivar a los estudiantes; otro explica que para ayudarlos los estimula a que se agrupen y se contengan mutuamente; en otro caso hace hincapié en explicar más veces el mismo tema o sugerir la asistencia a clases de consulta.

No se han hallado respuestas de los docentes que den cuenta de una conceptualización de las dificultades enmarcada en un sistema de actividad de estudio, es decir que no se observa que los docentes atribuyan a las dificultades un origen en un campo interaccional institución-docente-contenido-estudiante, en el que se ponen en juego procesos, reglas y emergentes entre los componentes, no necesariamente propio de cada uno de ellos en forma aislada.

En este punto emerge la inquietud referida a si los docentes entrevistados conciben su práctica y la de sus estudiantes incluidas dentro de un sistema que los involucra a ambos y a cuestiones emergentes del encuentro singular con cada grupo. ¿Creen que comprenden e inciden positivamente sobre el replanteo de prácticas áulicas –propias y de sus estudiantes-? ¿Llegan a examinar los modos en que desde su rol pueden involucrarse en el proceso de inserción al complejo sistema universitario realizado por los ingresantes?

La ubicación unicausal y unilateral de las diversas problemáticas y obstáculos por las que atraviesan docentes e ingresantes, impide la búsqueda de soluciones profundas y eficaces, que tengan en cuenta los diversos factores que se ponen en juego en cada escenarios educativo. Entender la problemática desde esta concepción requiere de espacios de reflexión e intercambio del docente con los diversos cursos que lleva adelante. Si bien la experiencia del docente y su propia reflexión acerca de la misma brinda a este la posibilidad de ir adelantándose a algunas de las dificultades propias de esta instancia de estudio brindando marcos de soluciones pre-formadas, no es menos importante poder escuchar y rescatar desde las voces de los propios estudiantes, voces que se renuevan de curso en curso, para poder pensar estrategias de diagnóstico e intervención adecuadas a los emergentes propios de cada encuentro del docente con nuevos grupos. Esto implicaría desde el lugar del rol docente una continua o renovada reflexión, escucha de intercambio con los estudiantes, práctica esta que no siempre estamos preparados para llevar adelante. Pero, ¿contamos los docentes con formación para llevar este tipo de prácticas al aula? ¿Qué procesos implica, por parte del docente, este tipo de intercambios? ¿Cuál es la incidencia sobre su identidad como docente universitario?

Reflexiones finales:

Un concepto que resulta iluminador para las reflexiones planteadas es el de “identidad” (Monereo & Pozo, 2011), originado en el campo de la psicología educacional y pensado desde un marco teórico histórico-cultural. Hace referencia a la forma en que la gente comprende su relación con el mundo, y al modo en que tal relación es construida en el tiempo y el espacio, proyectándose en sus posibilidades futuras (Norton, 1997, en Monereo y Pozo, 2011). Contra una antigua y hegemónica posición respecto del concepto de identidad, por el cual la misma era concebida como interna al individuo, unívoca y homogénea, los autores plantean la necesidad de transformar esta noción hacia una concepción plural.

La identidad en el campo de la educación, está conformada por múltiples formatos y sistemas de representación en la mente de quien

aprende y quien enseña, las cuales se encuentran compitiendo por su activación ante una tarea o contexto concreto; habiendo para cada sujeto ciertas configuraciones representacionales más probables que otras. En esta línea, aprender significaría multiplicar, diversificar las formas de conocer y aprender a usarlas contextualmente. La identidad del docente sería el conjunto de representaciones relacionadas con la docencia que un profesor tiene de sí mismo, y que son bastante estables en el tiempo y bien delimitadas en cuanto a su contenido. En tanto que auto-representaciones, tienen una importancia sustancial pues son respuestas a preguntas existenciales que el propio docente se hace de y a sí mismo, en un tiempo dado.

Plantean Monereo y Pozo (2011:57) que "el buen docente es muchos profesores en uno, alguien que es capaz de ajustar sus concepciones, estrategias y sentimientos a cada contexto educativo (…) lo cual entra en conflicto con la idea de la existencia de una identidad profesional monolítica e inmutable. En la educación superior se busca un profesional flexible, capaz de adaptarse a distintos grupos de alumnos –sin traicionar la pureza disciplinar de sus concepciones y convicciones y la seguridad de los hechos probados en su materia".

El análisis de las producciones de los docentes, presentada en el apartado anterior, permite vislumbrar dos tendencias frente al proceso de inserción de los estudiantes en la universidad: una referida a permanecer en una especie de añoranza del perfil de un ingresante que escasea, a la espera de cursantes dispuestos a llevar una lectura regular y sistemática, que otorgan sentido a lo que leen, formados y predispuestos para la escritura académica; y otra a tomar una actitud activa, dándose cuenta que forman parte de un sistema de actividad, en donde cumplen un rol central en la construcción de la subjetividad estudiantil.

De modo que el tipo de "identidad" que haya construido cada docente le permitirá ubicarse en una posición más rígida (la primera), desde donde se espera que el ingresante disponga de conocimientos y estrategias que le permiten acceder al estudio en la universidad; o bien desde una posición más flexible (la segunda), desde donde puede tomarse el tiempo de conocer a sus estudiantes, adaptándose a las necesidades de cada grupo cada cuatrimestre. De esta manera los docentes podrán identificar cuáles son los factores que caracterizan el proceso de inserción universitario, conocer las dificultades y obstáculos con los que se encuentran los ingresantes, reflexionar acerca de sus prácticas y los resultados y, sobretodo, el tipo de vínculo que posee con sus estudiantes.

El rol docente implica no solo el conocimiento de un conjunto disciplinar de temáticas sino el poder trabajar tales saberes en los contextos específicos en donde se desarrollan. En tanto el docente pueda comprender su actividad como parte de un sistema más amplio en el que interaccionan diversos componentes, podrá visualizar más fácilmente su lugar en el sistema y los distintos vínculos que propone como factor activo de la dinámica del mismo.

[i] "Concepciones y sentidos acerca del estudio en ingresantes al sistema universitario", UBACyT U-807, programación 2006-2009.

Bibliografia

Cole M. y Engeström, Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", en Salomon G. (Comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

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

Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Glaser, B. (2000) The discovery of Grounded Theory. Mill Valley, Sociology Press.

Jones, D.; Manzelli, H. y Pecheny, M. (2004) "La Teoría Fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C" en Kornblit, A. Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Buenos Aires, Biblos.

Monereo, C. y Pozo, J.I. (2011) La Identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites. Madrid, Nancea ediciones.

Pozo, J.I; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M.P.; Mateos, M.; Martín, E.; de la Cruz, M. (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona, Graó.

Rodrigo, M. J. y Correa, N. (2001) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord.) El aprendizaje estratégico. Madrid, Aula XXI, Santillana.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003) Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

Stasiejko, H.; Pelayo Valente, L.; Krauth, K.; González, A.; Tristany, S. (2009) "La triangulación de datos como criterio de validación interno en una investigación exploratoria", 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", 12,13 y 14 de noviembre de 2009.

Stasiejko, H.; Pelayo Valente, L. & Krauth, K. (2012) Inédito.

TENSIONES EN LA PSICOLOGÍA, EL TRÁNSITO DE LA DIVERSIDAD A LA COMPLEJIDAD

Sulle, Adriana - Bur, Ricardo - Stasiejko, Halina - Celotto, Ileana - Montes Quintian, Mariano - Zerba, Diego Adrían - Aune, Sofía - Gomez, Claudia Beatriz - Prikhoda, Yelena - Lobel, Guadalupe

Facultad De Psicologia De La Universidad De Buenos Aires

Resumen

Se expone un avance del Proyecto UBACyT, denominado "Contemporaneidad de las ideas vigotskianas acerca de una Psicología General: Voces que la enuncian y la transmiten". En el mismo, se indaga la vigencia de las ideas de Vigotsky sobre la definición de una Psicología General y se analizan programas introductorios a la Psicología de las Universidades Nacionales. Se adoptó un diseño de tipo cualitativo-descriptivo, con una recolección mixta: de campo a través de entrevistas a informantes claves y documental, a través del análisis de programas.

Se parte de la ubicación controversial de la Psicología y de las tensiones históricas entre su unidad y diversidad. Luego, se exponen resultados parciales del análisis de las respuestas proporcionadas por voces de Psicología, sobre los ejes que deberían incluirse en la formación inicial de psicólogos, así como el análisis de programas de Psicología, focalizados en los contenidos introductorios a la disciplina. Se observaron consensos en la necesidad de un conocimiento base, apoyado en otras disciplinas y en una formación integral, además similitudes y variaciones en los contenidos y fundamentación de los programas. El apartado final plantea la posibilidad de incluir la psicología en un espacio epistémico complejo con fronteras difusas para generar construcciones teóricas y prácticas interdisciplinares.

Palabras Clave
Psicologia. Voces. Programas. Complejidad

Abstract

TENSIONS IN PSYCHOLOGY.THE TRAFFIC OF DIVERSITY TO THE COMPLEXITY

We present a progress of the UBACyT Project named "Contemporaneity of Vigotsky´s ideas about a General Psychology: Voices that name and transmit it." In this investigation, we look into the currency of Vigotsky´s ideas about the definition of a General Psychology, and we analyze Introduction to Psychology´s syllabus from National Universities. We use a qualitative-descriptive research design, with a double recollection of data: field research (interviewing key informants in our field) and documental research (studying different programs).

We begin our paper with the controversial location that Psychology has and the historical tensions between its unity and diversity. Then, we outline partial results regarding the analysis of key informant´s speeches, in terms of which items should be included when starting to outline a future Psychologist profile. Also, we study Psychology syllabus, so that we can identify which are the introductory notions that students are taught. We observe consensual responses regarding the need of a base knowledge, supported by other disciplines and comprehensive training. We also found some similarities and variations in the contents and foundation of the programs. The final section raises the possibility of including psychology in a complex epistemic space with unclear boundaries to generate theoretical constructs and interdisciplinary practices.

Key Words
Psychology. Voices. Syllabus. Complexity

Sobre las tensiones entre la unidad y diversidad de la psicología

En la historiografía de la Psicología la cuestión de su identidad ha sido largamente abordada, admitiéndose en general la existencia de distintas producciones en su constitución como un espacio disciplinar fragmentado con algunos intentos de construir unidad y/o síntesis. Fueron recurrentes también posturas "integracionistas", como alternativa ante la diversificación de teorías, escuelas, sistemas teóricos distintivos de la psicología[i]. Las definiciones en términos de pluralidad/ diversidad, como característica de la disciplina, diferenciando objetos y métodos de estudio, se ha realizado sobre la base de epistemologías que direccionaron ciertos modos de producción del conocimiento, en los que se debía asumir un "objeto de estudio", cierta "construcción teórica", "hipótesis" comprobables y "métodos" empíricos, tal como lo plantea Echerry Garces (2011), derivadas de las orientaciones metodológicas del pensar positivista que buscaron la objetividad descontextualizada en la Psicología.

Desde la lectura epistemológica de Khun (1980), se tendría que constituir una Psicología paradigmática y sus diversas producciones estarían en una etapa pre paradigmática, (Gabucio, 1991)[ii] De este modo, se la observa desde formatos que valoran la unidad a partir de logros y consensos al interior de la comunidad.

La intención de sostener un "concepto unificado" de la Psicología o la búsqueda de una identidad, ha implicado, como dice Calviño, la ilusión de una "inclusión armónica de lo que sí y lo que no" (2002:5). En otra postura, Rosa (2004:32) propone "reflexionar sobre la ontología del objeto de la Psicología (…) entendida esta última como una práctica social y un producto cultural cuyo desenvolvimiento histórico no siempre viene acompañado por las correspondientes reflexiones teóricas sobre qué cosa realmente se está estudiando y sobre qué se está actuando y para qué".

Acerca de estas cuestiones, Emanuelle (2002) plantea una

epistemología no epistemológica como alternativa posible, basada en el pensamiento de Foucault para "interrogar las luchas que han segmentado el interior del denominado campo Psi, heterogéneo y reiterativo conjunto de teorizaciones que proliferaran durante el siglo XX compartiendo la terca pretensión de objetivar el psiquismo humano." (p.13)

Admitir la idea de campo Psi, implica reconocer la tensión entre la unidad y la diversidad, teniendo en cuenta que las tensiones implican dinamismos, inestabilidades y ajustes, lo que podría ser una respuesta para comprender la compleja comunidad productiva de la Psicología.

La pregunta consiguiente sería: ¿habría que resolver esta tensión, o en cambio, admitir en este espacio epistémico un gran abanico de producciones que han resultado antagónicas, complementarias, integracionistas, sintetizadoras, con sus pluralidades metodológicas y teóricas?

Propósitos de la investigación

Uno de los objetivos de esta investigación consiste en identificar y analizar si algunos de los problemas planteados por Vigotsky (1927-1982) en su obra "El significado histórico de la crisis de la Psicología" están presentes en las definiciones usadas para la formación universitaria de los futuros psicólogos. Para ello, se han indagado las voces (Bajtin, 1981) representativas de la Psicología, aquéllas que la piensan, escriben y transmiten.

El concepto "voz" se refiere a un enunciado pronunciado desde un punto de vista, en un clima social, con existencia en relación con otras voces y en dirección a un destinatario. En un contexto heterogéneo y articulado de voces, Bajtin describe las formas de platicar y pensar demandadas en diferentes situaciones (Wertsch, 1993). También se ha decidido explorar el corpus de conocimiento que debería cimentar la formación de futuros psicólogos. Shulman (1987) ha investigado el conocimiento de los profesores, denominando conocimiento base a aquel que tiene como fuente primaria los contenidos, dimensión conceptual apuntalada sobre los estudios históricos-filosóficos y epistemológicos acerca de la naturaleza del conocimiento de cada disciplina, la bibliografía que lo sostiene y el conocimiento del contexto

Además, se han analizado los programas de las asignaturas introductorias a la disciplina, de las carreras de Psicología que se dictan en las universidades nacionales, a efectos de completar un corpus[iii] documental sobre los contenidos incluidos en los mismos. Los programas de las materias constituyen un tipo especial de discurso escrito que según de Vega, Díaz y León (1995) son típicos de la educación formal y su contenido, además de ser impersonal, contiene ideas, argumentos e instrucciones (op.cit, 1995). Si partimos de la clasificación de textos en: narrativos, expositivos y descriptivos dada por Brewer, (1980) los programas podrían ser comprendidos como de tipo mixto: expositivos y descriptivos.

Presentación de algunos avances

A continuación se exponen los resultados obtenidos en el segundo ítem de la entrevista realizada a académicos, partiendo del planteo de la siguiente consigna:

"A partir de los siguientes ítems[iv], le solicitamos su opinión acerca de los problemas y/o ejes que deberían incluirse en una materia introductoria de la Psicología para la formación de los futuros psicólogos"

Del análisis cuantitativo correspondiente a la selección y jerarquización realizada por los académicos, se han obtenido frecuencias porcentuales de los órdenes de importancia de los ejes.

El 66 % de los entrevistados sitúa el eje "lo Filosófico" en primer lugar, en tanto que el 44% ubica en tal orden a "lo Epistemológico"," lo Cultural" y "lo Histórico". Este ordenamiento, a la vez que otorga un lugar privilegiado a las dimensiones filosóficas, epistemológicas, históricas y culturales para la formación inicial del psicólogo, privilegia una base de conocimientos que excede los límites de la disciplina, apuntalándose así, en diferentes espacios de saber.

Los ejes "lo Individual" y "lo Social" son situados en primer lugar por el 22 % de los entrevistados y en segundo por el 22%. La Evolución Biológica, en primer lugar por el 33 % de los entrevistados, y en segundo por el 22.%.

En un orden de importancia más relegado y con mucha variabilidad en las respuestas, se sitúan los siguientes ejes: "El Dualismo Mente-Cuerpo", "La Consciencia y lo Inconsciente", "Lo Externo y lo Interno", "La Organización y/o Estructura de los Procesos y/o Funciones Psicológicas", "La Diversidad Cultural", y "Las Investigaciones de la Psicología Animal".

Para complementar estos datos, se presentan las siguientes argumentaciones proporcionadas por los académicos. En las mismas se destaca la necesidad de formación de estructuras conceptuales básicas para abarcar distintas dimensiones: "Yo en un primer grupo fundamental pondría lo epistemológico, lo histórico, lo individual y lo social y ahí podría apegar lo filosófico y lo cultural"… "lo primero que tiene que tener claro una psicología… es en qué marco conceptual se mueve… este marco lo dan tres o cuatro coordenadas básicas…"; En otra voz se advierte la tensión entre jerarquizar-desechar: "…no hay ninguno a desechar sobre todo si uno lee bien una razón, no la de jerarquizar, pero introducir la cuestión epistemológica, filosófica e histórica en primer término…lo cultural debería formar parte de ese marco general…no debería estar fuera las discusiones sobre lo inconsciente…mente-cuerpo…individual y social, lo externo y lo interno y la evolución biológica…". Otros entrevistados basan sus elecciones en cuestiones curriculares, enfatizando la necesidad de establecer una estructura en la formación que atienda tanto a los conocimientos previos de los estudiantes como a la organización y articulación de los conocimientos con otros saberes relacionados, tal como puede desprenderse de los siguientes fragmentos: "…el plan de estudios…depende de los otros cursos…si los estudiantes están obligados a tomar un curso en filosofía entonces es posible omitir los temas filosóficos…"; "…yo creo que hay un déficit en la formación de filosofía de los estudiantes…preferiría que ellos comprendieran lo cultural…en términos de cambio de la propia producción de conocimiento…"

También se evidencian argumentaciones que plantean la construcción de estructuras conceptuales en dirección a entramados más complejos, dando cuenta de un enfoque holístico para el estudio de la Psicología: "…se debe comenzar con los temas filosóficos…y desde allí pasar a las ciencias naturales, la evolución biológica, durante

la cual apareció el ser humano… considerarlo en su desarrollo… -lo que proporciona un enfoque histórico- pasando a la cultura... un enfoque holístico para el estudio del ser humano"; En otros ejemplos se entrelaza la jerarquía de temas con tradiciones teóricas en la psicología argentina, como se hace visible en la siguiente argumentación: "lo epistemológico es una…tradición…en la psicología argentina… hay que ponerlo como un eje importante…a los psicólogos nos gusta discutir todos los fundamentos de nuestra disciplina"

En relación con la parte documental, se presentan algunos resultados del análisis cualitativo efectuado sobre nueve programas de Psicología, focalizado en la fundamentación y presentación que se hace de la materia. Se ha constatado el consenso en la constitución de la psicología, encarnada en la historiografía oficial, de la mano de Wilheim Wundt. Los párrafos que se presentan a continuación así lo plantean, enfatizando en un caso lo epistemológico y en otro, lo filosófico: "Intento de constitución de una psicología científica a partir del modelo de las ciencias físico - naturales del S. XIX. La obra de W. Wundt: objeto de estudio y procedimientos metodológicos"; "Referencias en la historia de las ideas: a) Psiqué definida por Platón y Aristóteles, similitudes y diferencias entre las definiciones. b) E. Kant y A. Comte: la imposibilidad de la Psicología como ciencia; argumentos. c) La segunda mitad del siglo XIX y la construcción de la Psicología científica: experimental y cultural. T. Fechner: La Psicofísica. W. Wundt: la conciencia, sus contenidos y productos; dualismo metodológico; psicología experimental y psicología de los pueblos; influencias de su obra."

Las cuestiones epistemológicas están entrelazadas con los desarrollos históricos correspondientes al S XX (escuelas, sistemas, teorías, etc.), admitiendo la diversidad, pluralidad de objetos y métodos de abordaje según los distintos momentos que han caracterizado la conformación de la disciplina, tal como es posible apreciar en el siguiente párrafo: "No podríamos plantear qué es la Psicología sin indagar en su recorrido histórico, intentando mostrar la pluralidad de teorías psicológicas y la caracterización de los diversos objetos de estudio que cada una ha planteado, de las metodologías con que los han abordado y de las distintas formas cómo han conceptualizado al sujeto humano." Por otra parte, también se pueden observar enfoques históricos críticos: "Partimos de la idea que la psicología está constituida por diversas disciplinas de conocimiento, tradiciones de investigación, prácticas profesionales y por discursos que poseen una implantación cultural amplia…la enseñanza de la psicología desde un enfoque histórico crítico y epistemológico…". Se ha observado en dos programas diferentes líneas al interior de la Psicología, entendida como "disciplina científica" o "ciencia" y como "práctica profesional" o "profesión" como se muestra en el siguiente ejemplo: "De esta manera se intenta mostrar la conformación de la psicología como disciplina científica y práctica profesional a través de sus relaciones múltiples y cambiantes con otras disciplinas teóricas y prácticas de intervención (psicoanálisis, medicina, psiquiatría, criminología, educación, ciencias sociales, ciencias biológicas)

Discusión: ¿La Psicología, en el tránsito de la diversidad a la complejidad?

Algunas nociones vigotskianas pueden constituir una clave para reconsiderar el corpus actual de la Psicología. La elaboración de una "Psicología General" tal como fuera planteada por Vigotsky, (1927-1982) requeriría de la creación de categorías de tránsito entre las diferentes producciones teóricas que la constituyeron. El legado del autor podría iluminar la búsqueda de una aproximación a la trama de la Psicología en la actualidad, atendiendo a que su presente es consecuencia de su producción histórica. La pregunta sería, ¿será posible actualizar este planteo con las producciones que habitan la Psicología y que no han logrado diálogos e intersecciones entre sí? Como plantea Rosa (2004), es necesaria "una solida fundamentación teórica y filosófica que actúe como interfaz entre las distintas subdisciplinas psicológicas, además de relacionarla con las otras ciencias y humanidades" (p.33).

Por otra parte, sería importante desvincularse de la vigilancia de las posturas heredadas de las denominadas "ciencias duras" que han impactado en su definición y su espacio epistemológico, cuestión ya advertida por Vigotsky, al plantear la necesidad de salir de reduccionismos devenidos tanto del interior de su campo disciplinar como respecto de otras disciplinas al momento de abordar problemas específicos de la Psicología.

En un clima de época caracterizado por la complejidad, habría que alejar a la Psicología de las tensiones producidas entre una "concepción unitaria" y otra "como disciplina constituida por diversidad de objetos y métodos", para construirla en un espacio epistémico complejo en el que puedan habitar e incluirse las producciones psi y también otras, provenientes de disciplinas que, del mismo modo, disponen de fronteras difusas, con las que puedan establecerse diálogos y construcciones teóricas conjuntas.

Una organización homeostática, siguiendo la perspectiva de Morin (2008), en sintonía con la física cuántica, está abierta al desorden[v]. Esto desalojaría la idea escolática de un dios "en la cima de la creación" (aborreciendo del azar y determinándolo todo), para integrar al observador, -ante quien se muestra el orden y el desorden-. La física cuántica puede ser así otra vecina de la psicología, en su advertencia de la presencia del observador en la experiencia.

Para pensar el "vecindario epistémico" compartido por las disciplinas que reintegran al observador, hay que tomar en cuenta nuevamente, aquello que sostiene Morin acerca del pensamiento complejo: "Para mí, la idea fundamental de la complejidad no es que la esencia del mundo es compleja y no simple. La complejidad es la dialógica orden / desorden / organización. Pero, detrás de la complejidad, el orden y el desorden se disuelven, las distinciones se esfuman. El mérito del orden es el de denunciar la metafísica del orden" (op.cit:145-146)

Las voces que transitan en el "vecindario epistémico" son el eco del observador reintegrado. Descompletan el campo disciplinario e indirectamente denuncian la metafísica del orden. En esas voces pueden escucharse las consecuencias de las ideas de Vigotsky, sin simplificaciones que atiendan "límites jurisdiccionales". Las "fronteras difusas" son la riqueza que vuelve activa, tanto a la Psicología como a sus disciplinas vecinas. Al decir activas, tomamos en cuenta lo planteado por Morin sobre la necesidad del pensamiento complejo, de reintegrar el observador en lo observado (op.cit, 2008:135). De ese modo, las fronteras dejan de ser "claros límites corporativos" para convertirse en "bordes de creatividad" al involucrar el sí mismo del observador (Winnicott, 1979)[vi]. La organización burocrática no se propone otros límites que los jurisdiccionales. Desde este enfoque, la administración es solamente un problema de poder, que culmina desalojando el entusiasmo respecto al pensamiento genuino y la investigación.

[i] Han sido recurrentes las obras que lo han reflejado en términos de: "Fragmentación" (Woodworth, 1931), "Síntesis" (Boring, 1950), "Unidad Dialéctica" (Bleger, 1963), "Diversidad" (Heidbreder, 1987), "Crisis" (Caparrós, 1984) y más recientemente, como "Contradicciones y/o Dicotomías" (Wosniak, 2000) o "Paradigma Unificador" (Ardila, 2003) entre otros.

[ii] El autor hace referencia a la búsqueda de logros sustantivos universales que constituyan el paradigma de la Psicología, mostrando la parcialidad del modelo Khuniano a la producción en Psicología

[iii] El corpus, palabra latina cuyo significado es "cuerpo" corresponde a un conjunto de textos, de documentos, privados o publicados que son reunidos para los fines del estudio.

[iv] Los ejes o problemas que se proponían eran: Lo Filosófico, La evolución biológica, Lo Cultural, Lo Histórico, Lo Epistemológico, Lo Individual y lo Social, Lo Externo y lo Interno, La Diversidad Cultural, El dualismo Mente/Cuerpo, La Conciencia y lo Inconsciente, La organización y/o estructura de los Procesos y/o Funciones Psicológicas, Las investigaciones de la Psicología Animal.

[v] Por esta vertiente, a partir que Werner Heisemberg despeja el principio de incertidumbre, el átomo ya no se piensa como una estructura determinada por las partículas que lo constituyen. Estas partículas no se determinan de un solo modo, sino que tienen diferentes comportamientos. De manera aleatoria a veces se comportan como masa y otras veces lo hacen como energía. ¡Qué distante está la física cuántica de la epistemología fálica y burocrática, que distribuye a las ciencias en duras y blandas!

[vi] Donald Winnicott se refiere al sí mismo cuando plantea el concepto de verdadero self, para asociar la creatividad con la espontaneidad y la omnipotencia infantil. Dicho sí mismo desordena lo que las organizaciones burocráticas se esmeran en mantener dentro de una impoluta rigidez.

Bibliografia

Ardila, Rubén (2003) "La necesidad de unificar la Psicología: El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento" Revista Colombiana de Psicología N°12, 28-37.

Arias Beatón, G. (2005) "Un intento de sistematización de los planteamientos esenciales del enfoque histórico cultural en sus inicios" Psicología: teoría e práctica v.7 n.2, 11-48.

Bajtin, M. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI

Boring, E.G. (1978) Historia de la psicología experimental (R. Ardila, Trad.) México: Trillas (Trabajo original publicado en 1950)

Brewer, W.F.(1980), Literaty theory, rhetoric, and stylistics: implications for Psychology. En R.J.Spiro, B.S.Bruce y W.F. Brewer (comps).Theoretical issues in reading comprenhension. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Calviño, M., de la Torre Molina, C. (1986) "La historia de la psicología en sus manuales de estudio. (análisis crítico de los manuales historiográficos burgueses)". La Habana, Revista Cubana de Psicología. Vol. III, N°. 1, 41-49.

Calviño, M. (1997). "Vigotsky desde la parcialidad de la conciencia individual. (La epistemología convergente)" Revista Cubana de Psicología. Vol. 14 nº 2, 217-224

Calviño, M. (2002) "Ser psicóloga hoy (y mañana…) Revista Cubana de Psicología. Vol. 19. No. 1.

Caparrós, A. (1984). La Psicología y sus perfiles. Barcelona: Barcanova

Chaplin, J. & Krawiec, T. (1978). Psicología Sistemas y teorías. México: Interamericana.

De Vega, M, Díaz, J. y León, I (1995). Procesamiento del discurso. Psicolingüística del español, de Vega, M y Cuetos F (coord).

Echerry Garcés, D. (2011). "La Psicología: ¿Ciencia o disciplina científica?", en línea en: http://www.psicologia.nu/articulos/picologia-ciencia-o-disciplina-cientifica/

Emmanuelle, E. (2002). Cartografía del Campo Psi. Buenos Aires: Lugar Editorial

Gabucio Cerezo, F. (1991) "La noción kuhniana de "ejemplar" y el desarrollo de la investigación psicológica: estudio de un caso". Anuario de Psicología, Any: 1991, Núm. 51. http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewArticle/64669/0

Heidbreder, E. (1987). Psicologías del siglo XX. México: Paidós.

Klappenbach, H. (1994). "Diferentes tradiciones y problemas en la psicología del
siglo XIX" Idea. 14, 63-80.

Khun, T. (1980) La estructura de las revoluciones científicas. Editorial. F.C.E. Fondo de Cultura Económica. Mexico

Meraní, A. Historia crítica de la psicología. De la antigüedad griega a nuestros días. Ed. Grijalbo. México. DF 1976.

Morin, E. (2008). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa,

Rosa, A (2004) "Psicología, historia y las encrucijadas de la psique" en Castorina, J. y Dubrovsky, S. Psicología Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vigotky. Buenos Aires: Noveduc

Shulman, L. & Wittrock, M. (Ed) (1987) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. La investigación de la enseñanza. Barcelona: Paidos.

Sulle, A., Bur, R., Stasiejko, H., Celotto, I., Auné, S. (2010). "Contemporaneidad de las ideas de Vigotsky acerca de la Psicología" En Memorias de II Congreso de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación. Tomo 1. 388-400 ISSN 1667-6750

Sulle, A. Bur, R. & Stasiejko, H (2011) "El campo epistémico y disciplinar de la psicología. Una indagación acerca de la vigencia del proyecto vigotskiano desde las voces de profesores de psicología" En Anuario de investigaciones. Facultad de psicología. UBA. Secretaria de Investigaciones. V. XVIII. T.II, 217.224

Sulle, A.; Bur, R.; Stasiejko, H.; Aune S., Gomez, C. (2011) "La transmisión académica de la psicología: Sentido e historia en las voces de profesores de la universidad" En Memorias del II Congreso Internacional y Nacional de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán. Septiembre 2011.

Varela Alfonso, O. (2003) Las corrientes de la psicología contemporánea. La Habana: Pueblo y Educación.

Vigotsky, L. (1927-1982) "El significado histórico de la crisis de la Psicología", en Obras Escogidas. España: Aprendizaje Visor

Wertsch, J. (1993) Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el enfoque de la acción mediada. Madrid, Visor Distribuciones S.A.

Wilson, Shulman y Rickert, (1987) "150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching", en J. Calderhead (ed.), Exploring Teacher Thinking, Londres, Casell.

Winnicott, D. (1979). El proceso de maduración en el niño. Barcelona: Laia.

Woodworth, R.S. (1931) Contemporary schools of psychology. New York: Harper y Row.

TRAYECTORIAS PROFESIONALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: UN ESTUDIO SOBRE PSICÓLOGOS EGRESADOS DE LA UNLP

Sánchez Vazquez, María José - Cardós, Paula Daniela - Scharagrodsky, Carina Judith

Instituto de Investigaciones en Psicología, Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

Este trabajo presenta la investigación: "El psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales", proyecto acreditado en el marco del Programa de Incentivos a los Docentes de la Universidad Nacional de La Plata por el periodo 2012-2013. La misma aborda los procesos de profesionalización de psicólogos graduados que se desempeñan laboralmente como Orientadores Educacionales en contextos escolares de La Plata, Berisso y Ensenada.

El diseño es de tipo cualitativo y comprende una muestra intencional de 18 psicólogos egresados de la Universidad Nacional de La Plata. Se les realizará una entrevista en profundidad construida al respecto con dimensiones que integran aspectos descriptivos y metareflexivos, relevando aspectos biográficos y estructurales presentes en las trayectorias profesionales particulares.

La profundización respecto de las trayectorias profesionales particulares permitirá ahondar en las relaciones entre la formación de grado en la carrera de Licenciatura en Psicología y la inserción laboral en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, con el fin de aportar información apreciable sobre los requerimientos y/o demandas de formación a considerarse en las próximas reformas curriculares universitarias de la unidad académica.

Palabras Clave
psicólogos trayectorias educación profesionalización

Abstract

PROFESSIONAL CAREERS IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: A STUDY ON PSYCHOLOGISTS GRADUATED AT UNLP.

This work presents the research: "The psychologist in the educational context: labor insertion and professional careers", a project credited within the framework of the Incentive Program for Teachers of the Universidad Nacional de La Plata for the 2012-2013 term. This research deals with the processes of the professionalization of graduated psychologists who carry out their jobs as Educational Counselors within school settings in La Plata, Berisso and Ensenada. The research has a qualitative design and it comprises an intentional sample of 18 psychologists graduated at the Universidad Nacional de La Plata. They will hold a deep interview built with dimensions that constitute descriptive and meta-reflexive aspects, collect biographical and structural data which are present in their personal professional careers.

Going in depth regarding personal professional careers will allow to go deeper into the relationships between undergraduate training in Psychology and the labor insertion in the educational system in the Province of Buenos Aires, with the aim to provide relevant information regarding the training requirements and/or obligations to be considered in the next university curricular reforms.

Key Words
psychologists careers education professionalization

Introducción

Esta investigación denominada: "El psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales" (2012-2013) se centra en los procesos de profesionalización de psicólogos graduados en la UNLP que se desempeñan laboralmente como Orientadores Educacionales (1) en el contexto del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires.

El estudio se propone profundizar en la inserción y trayectorias profesionales de los mismos teniendo en cuenta los hallazgos realizados sobre ello en un proyecto previo: "El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional" (Programa de Incentivos UNLP-S010-2010-2011. Directora: Prof. Elsa Rosa Compagnucci).

Tanto el proyecto mencionado como el que lo precede: "El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la UNLP; su inserción en el campo educativo" (Programa de Incentivos UNLP-S001-2008-2009) nos han permitido apreciar que el psicólogo que trabaja en el contexto educativo ejerce su práctica profesional en el marco de una compleja trama de normas, roles asignados, expectativas, representaciones, valoraciones que influyen de manera particular en su desarrollo profesional. Dicho proceso supone tanto la construcción de conocimiento profesional como la configuración de la propia identidad profesional.

En dichos estudios, hemos considerado especialmente las relaciones entre contexto socio histórico y desarrollo profesional así como el papel que las representaciones sociales juegan en torno a la formación y prácticas profesionales.

La focalización en las trayectorias profesionales supone considerar los cursos de vida y de trabajo de las personas teniendo en cuenta los tiempos y contextos en que se desarrollan y a partir de la reconstrucción biográfica de las experiencias formativas y laborales.

Consideraciones teóricas

Los llamados procesos de profesionalización refieren a los cambios que se dan en las maneras de ser, estar y hacer en la profesión como resultado del paso por las instancias de formación, socialización y perfeccionamiento profesional. Dichos procesos incluyen tanto la configuración de la identidad profesional como la integración de saberes que guían la práctica (conocimiento profesional). Al abordarlos cobran centralidad las trayectorias profesionales que se delinean a partir de las acciones y prácticas desarrolladas en el tiempo y que sintetizan la relación entre las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento que en particular realizan los sujetos. Estas trayectorias implican la puesta en juego de la propia subjetividad y de las capacidades profesionales y sociales construidas en contextos y situaciones particulares (Serra, Krichesky y Merodo, 2009).

Desde esta perspectiva, es importante considerar la reconstrucción biográfica de las experiencias formativas y laborales de las personas teniendo en cuenta los tiempos y contextos en que se desarrollan.

Cada trayectoria supone un itinerario en situación, por momentos incierto e indefinible, sin fronteras claras entre sujetos y organizaciones. Es imposible ubicarse sólo del lado del sujeto –que aprende, enseña, interviene, trabaja- o sólo del lado de la institución-organización –que educa, transmite, cura, etc.-. De esta manera, ambos se constituyen en un mismo movimiento. Pensar trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales implica atravesar "espacios y lugares compartidos intergeneracionalmente, intersubjetivamente, en el lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado" (Nicastro y Greco, 2009, p.58).

En este marco la noción de identidad profesional puede ser pensada como una construcción que en términos sociales presenta una fuerte articulación con el mundo del trabajo, con la inserción laboral/ profesional (Martuccelli y Svampa, 1997; Svampa y otros, 2000).

Esta construcción cobra carácter colectivo en tanto los actores producen las estructuras cognoscitivas comunes que les permiten valorar el ambiente y calcular los costes y beneficios de la acción (Melucci ,1994; 2001). La identidad colectiva es entendida como una definición interactiva y compartida por varios individuos y que concierne tanto a las orientaciones de la acción, como al ámbito de restricciones y oportunidades en el que ésta tiene lugar. Requiere de una alteridad adversaria – un "nosotros" frente a un "ellos"- que establece y dota de sentido, de pertenencia grupal.

En términos generales, consideramos que toda construcción identitaria permite la significación de lo que uno es en relación con los otros. Dicho proceso es filtrado y puesto en crisis por procesos de institucionalización en los que los sujetos son nominados al tiempo que se les otorga un lugar en un espacio que posibilita al mismo tiempo una definición frente a los otros (Errobidart, 2008).

Dubar (2002) afirma que la identidad es el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones. Ella crea, en tanto proceso, un conjunto de pensamientos acerca de uno mismo que es a la vez, narración, lo que nos hacen decir quiénes somos y quiénes queremos ser, cómo nos proyectamos en alguien que es y va siendo a la vez, inacabadamente, que no está aquí todavía, que está por ser. Y todo ello ocurre en instituciones-organizaciones habitadas según un modo, también, de pensarlas y narrarlas, de hacerlas vivibles.

La identidad como vida narrada e inacabada se va dando en el marco de situaciones, en relaciones con otros, como efecto de miradas, expectativas, proyectos; se juega allí no sólo lo que se cree que es sino lo que será o podrá ser en otro tiempo, incluso el actual. La identidad también es trayectoria como recorrido, movimiento, viaje, pasaje hacia otros lados. Ella se hace y se recorre con otros, por otros, gracias a otros y a veces a pesar de otros. Las identidades se entrecruzan allí, sosteniendo o desarticulando la continuidad de una trayectoria" (Nicastro y Greco, 2009).

Mientras las instituciones y los agentes tienen una historia, la propia historia e identidad sólo pueden articularse en la dimensión temporal de la propia existencia, es decir en el relato de la propia historia. En el caso de las historias de vida profesional es en los relatos donde es posible desentrañar las representaciones y rasgos que identifican a esos profesionales, que ayudan a comprender qué significa ser en ese contexto particular.

La indagación sobre identidades profesionales supone considerar las representaciones que las sostienen, prácticas sociales en las que se constituyen y relaciones con los saberes disciplinarios y "saber hacer" (Errobidart, 2008). Ello hace a la tensión entre teoría y práctica, entre formación disciplinar y prácticas situadas.

En cuanto al conocimiento profesional entendemos que se trata tanto de un proceso como de un producto a través del cual el profesional construye y se apropia de saberes que le permiten actuar, responder a los requerimientos de la práctica. Se distingue de otros conocimientos porque se construye en el propio quehacer profesional, en el ejercicio del rol y se valida en la práctica. Es un conocimiento ligado a la acción, a la experiencia, que se comunica en forma oral. Su configuración incluye distintos tipos de conocimientos construidos en la formación y socialización profesional (Catalán, 2006). Aún siendo permeable a los otros tipos de conocimiento (conocimiento cotidiano y conocimiento disciplinar, académico, científico) tiene entidad propia al ser producido y construido en las situaciones profesionales, diferentes a las cotidianas y/o académicas. Se trata de un conocimiento contextualizado, que se genera en el aquí y ahora de los problemas concretos. Se centra en hechos (normativas, prescripciones profesionales, horarios, características y funciones del puesto profesional, objetivos prioritarios) y problemas relevantes (tipos de problemas que se presentan, demandas de la organización, tiempo de intervención, prioridades estratégicas en la solución de problemas, etc) (de la Fuente Arias, 2003).

Metodología

El proyecto se inscribe en un enfoque de investigación cualitativo, de diseño flexible. La unidad de análisis que nos permitirá la comprensión

e interpretación del objeto de estudio ha sido delimitada como: las trayectorias profesionales de psicólogos insertados laboralmente en el ámbito educativo.

De acuerdo a ello, la estrategia metodológica utilizada consiste en la implementación de una entrevista en profundidad, diseñada ad-hoc, con el objetivo de relevar aspectos biográficos y estructurales que se despliegan en esas trayectorias atendiendo a los múltiples atravesamientos históricos, sociales y culturales.

Los sujetos participantes del estudio conforman la muestra con la cual se trabajó en el proyecto del periodo anterior 2010-2011 anteriormente citado. Dicha muestra fue seleccionada teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

-Poseer el título de Psicólogo y/o Licenciado en Psicología egresado de la UNLP

-Desempeñar el cargo de Orientador Educacional en instituciones educativas dependientes de la DGCyE en los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada.

La delimitación de los casos tuvo en cuenta particularmente la antigüedad en el ejercicio del cargo considerando la siguiente periodización: de 0 a 3 años, de 3 a 8 años, más de 8 años, siguiendo criterios de autores diversos respecto a las transformaciones o cambios que se producen en las distintas instancias del desarrollo profesional (Gimeno Sacristán, 1988; Davini, 1995; Diker y Teriggi, 1997).

Según estudios anteriores (Gavilán, M., Chá,T. y Quiles, C., 2003) el 30 % de los Orientadores Educacionales que se desempeñan en estos distritos son psicólogos egresados de la UNLP. La selección de la muestra partió de esta consideración, y la misma contempló un 25 % de ese total. En el proyecto actual se toman 18 casos como muestra, los que representan en forma proporcional los tres estratos definidos en función de la antigüedad en el cargo de Orientador Educacional y la pertenencia a los tres distritos.

En relación a las dimensiones seleccionadas para este proyecto, estas son retomadas y profundizadas desde algunas categorías investigadas en el proyecto anterior. En primer lugar, se ha focalizado en los aspectos formales de la formación en el área educacional, tales como título docente obtenido por el profesional psicólogo, las motivaciones para realizarlo y la actualización de posgrado en el ejercicio de profesión. Por otra parte, se indagará sobre la trayectoria profesional en el ámbito educativo, historizando la misma y profundizando respecto a las circunstancias y factores de la primera inserción en el área. Por último, se preguntará sobre las expectativas en relación a la experiencia laboral como Orientador Educacional, si estas fueron cumplidas o no, sobre los aspectos facilitadores y obstaculizadores para el desempeño profesional del rol de Orientador Educacional y sobre los saberes teóricos y aplicados construidas en el proceso de profesionalización para el desempeño del rol mencionado.

Consideraciones finales

El desarrollo de estudios previos nos ha permitido apreciar que existe una significativa relación entre inserción laboral, trayectoria profesional y configuración de la identidad profesional en contextos escolares, a la hora de dar cuenta de procesos de profesionalización particulares y a la luz de la relación entre formación y práctica profesional.

La construcción de la identidad profesional en los casos estudiados está afectada particularmente por la restricción que surge en términos de incumbencias profesionales en el marco del sistema educativo provincial. Si bien el psicólogo puede insertarse laboralmente en él, su permanencia con carácter de estable sólo es posible si posee un título docente. A ello se agrega el no reconocimiento del rol de psicólogo y el desempeño en dicha estructura de otros roles, entre ellos el de Orientador Educacional.

De esta manera, aunque las actividades desarrolladas por el psicólogo en el contexto escolar son reconocidas y reguladas por la propia Ley de Ejercicio Profesional, el no llevarlas a cabo desde un rol que lo nombre como profesional y que además puede ser asumido por otros profesionales, conlleva al desdibujamiento respecto a la especificidad del conocimiento profesional, a las prácticas que en éste se sustentan y a la configuración de la propia identidad profesional.

No obstante, hemos podido apreciar la asunción del rol y quehacer en dicha situación admite diversos matices y aún en el marco de la conflictividad que supone la indefinición antes mencionada se observa cómo las trayectorias profesionales "situadas" posibilitan la configuración de una identidad profesional que se va configurando en términos de la identidad colectiva. Asumir el rol de orientador educacional en relación a otros actores que habitan la institución escolar posibilita la resignificación en torno a la especificidad de la propia formación y prácticas profesionales y su despliegue en un quehacer que pone a jugar tanto el conocimiento profesional construido desde un "estar y ser" en la profesión.

En función de los hallazgos realizados y a partir del desarrollo de la presente investigación,es nuestro propósito ampliar y profundizar sobre las características del proceso de profesionalización del psicólogo egresado de la UNLP que se inserta laboralmente en el contexto educativo. A partir de allí, poder también delimitar aspectos críticos vinculados a la formación de grado y a su relación con la práctica profesional que surgen del conocimiento sobre las maneras particulares de asunción de posiciones, funciones y actividades por parte de psicólogos que se insertan en el contexto educativo.

Estimamos que la principal estrategia metodológica utilizada – entrevistas en profundidad- nos permitirá ampliar, desde el punto de vista de los actores involucrados, obtener conocimiento relevante sobre la construcción de las trayectorias y consecuente identidad profesional del psicólogo en el rol de Orientador Educacional. En este sentido, los resultados del estudio marcarán un aporte significativo en la construcción del perfil profesional del psicólogo egresado de la UNLP, con especificidad en el área educacional.

Notas

(1) En la estructura y organización de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, el rol de Orientador Educacional se define en el marco de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Los orientadores educacionales integran Equipos de Orientación Escolar y Equipos Interdisciplinares Distritales.

Bibliografía

Catalán, J. (2006). ¿Qué es la investigación en Psicología Educacional. Revista de Psicología, Año/ Volumen 15, N° 002, pp.181-190. Santiago, Chile.
Davini, M.C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
de la Fuente Arias, J.(2003). ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado?. Reflexiones para una investigación. Papeles del Psicólogo, Nº 86. Versión electrónica.
Diker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós
Dubar, C. (2002). La crisis de las identidades. Barcelona: Gedisa.
Errobidart, A. (2008). Presentación. En Chapato, E. y Errobidart, A. (compiladoras) Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los Profesores y sus inserciones laborales. Buenos Aires: Miño y Dávila.
Gavilán, M., Chá, T. y Quiles, C. (2003). Campo Interdisciplianario y Orientación. Investigación de Perfiles. En AA.VV., Educación-Trabajo-Salud-Políticas Sociales. Buenos Aires: Departamento de Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
Gimeno Sacristán, J. (1988). Modelos de profesionalización docente y cambio educativo. Valencia: Universidad de Valencia.
Martuccelli, D. y Svampa, M. (1997). La plaza vacía. Las transformaciones del peronismo. Buenos Aires: Losada.
Melucci, A. (1994). Asumir un compromiso: Identidad y movilización en los movimientos sociales. Revista Zona Abierta, Nº69, Madrid.
Melucci, A. (2001).Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información. Madrid: Trotta.
Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens
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, vol.13, N°1, Abril, pp.195-208. Universidad de Granada, España. Obtenido de: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733014

REFLEXIONES EN TORNO A LA REFORMA CURRICULAR EN PSICOLOGÍA. ALGUNAS PUNTUALIZACIONES DEL CASO UNLP

Tarodo, Paula Verónica

Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

La ponencia se enmarca en el proyecto de investigación, "El psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales" (UNLP, 2012-2013)

En estudios anteriores abordamos las relaciones entre formación y práctica profesional en psicólogos egresados de la UNLP que se insertan en el campo educativo lo que llevó al análisis de documentos curriculares en el marco de las reformas de los Planes de Estudio de las carreras de Psicología, con especial énfasis en el producido por la AUAPsi en 2007.

Se presenta una breve historización de la relación de la psicología con el mundo académico y los modelos curriculares que determinaron el diseño de sus primeros planes de estudio. Centraremos el análisis en tres aspectos que hacen a la valoración de las carreras en la región: su perfil profesionalista, el sesgo psicoanalítico y la ausencia de tradición investigativa.

La metodología de investigación corresponde a un enfoque cualitativo cuya indagación se realizó fundamentalmente a partir de entrevistas, encuestas a profesores y graduados y análisis de programas de las asignaturas.

El trabajo no intenta agotar el problema de una reforma curricular sino presentar algunas tensiones que la signan así como la posible incidencia de lo curricular en la configuración del hacer profesional.

Palabras Clave
Psicología Reforma curricular Profesionalización

Abstract

REFLECTIONS OF A CURRICULUM REFORM OF PSYCHOLOGY. SOME REMARKS ON UNLP CASE.

This paper is framed in a research project entitled "Psychologist in educational context: insertion and career paths" (UNLP, 2012-2013). In previous researches we discussed relations between formation and professional practices in psychologists graduated from UNLP and dedicated to educational fields. This work led us to analize curricular documents, specially the one produced by AUAPSi in 2007 about curricula reform of psychology careers.

In this presentation we will begin with a brief historization of psychology´s relation whith academic world and the models that determinated it´s first curricula. We will focus the analysis on three aspects related to the valuation of the careers in the region: their professional profile, their psychoanalytical slant and the absence of research tradition.

The research methodology consists on a qualitative approach: interviews, teachers and alumni surveys, and analysis of course programs.

This paper does not attempt to solve the problem of curriculum reform but to present some tensions that characterize it and the possible impact of the curriculum in the configuration of professional development.

Key Words
Psychology Curriculum reform Professionalization.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación, "El psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales" (Programa de Incentivos, UNLP, 2012-2013). Surge del debate, discusión y recuperación de aspectos centrales plasmados en la producción escrita del equipo de investigación. Equipo que viene trabajando desde hace tiempo bajo la dirección de la Psic. Elsa R. Compagnucci (1) sobre temas de implicancia en la formación del psicólogo y del profesor en psicología y su vinculación con la inserción laboral en el campo educativo.

Esta presentación se focaliza en aportes producidos por este equipo de investigación a la reforma del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, UNLP.

Partimos de una breve historización de la relación de la psicología con el mundo académico, deteniéndonos en los modelos curriculares que determinaron el diseño de sus primeros planes de estudio; profundizamos la mirada sobre los atravesamientos regionales y locales, al respecto.

Finalmente orientamos el análisis hacia tres aspectos que hacen a la valoración de las carreras en la región (Argentina, Uruguay, Paraguay y en parte el sur de Brasil), a saber: su perfil profesionalista, el sesgo psicoanalítico y la ausencia de tradición investigativa. El análisis cobra especificidad en lo que hace a la carrera de Psicología en la UNLP y adquiere importancia en tanto no se cuenta con estudios de seguimiento de graduados de esta carrera.

Este trabajo no se propone agotar el problema de una reforma curricular sino presentar algunas tensiones que la signan así como la posible incidencia de lo curricular en la configuración del hacer profesional.

Metodología

La metodología de investigación corresponde a un enfoque cualitativo cuya indagación se realizó fundamentalmente a partir de una entrevista semiestructurada administrada a una muestra conformada por 18 licenciados/as en psicología que se desempeñan como "orientadores/as educacionales" en instituciones educativas de los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada, dependientes de la Modalidad Pedagogía Comunitaria y Psicología Social. Asimismo se toman datos aportados del análisis de una encuesta realizada a un grupo de psicólogos (14) que se desempeñaban en el ámbito educativo o que manifestaron interés de acceder laboralmente a dicho ámbito y participaron de un Taller de Capacitación organizado por el Colegio de Psicólogos -Distrito XI- en el año 2009. También se hará uso del material elaborado a partir del análisis de los programas de las asignaturas que los psicólogos entrevistados -que se desempeñan profesionalmente en el campo educativo- delimitaron como relevantes.

Desarrollo

Antecedentes e influencias en el diseño curricular de las carreras de Psicología

La carrera de Psicología en las Universidades Argentinas tiene un impulso inusitado luego del Primer Congreso Argentino de la disciplina realizado en 1954 en la ciudad de Tucumán. En la UNLP se crea la carrera en 1958 a instancias de la propuesta que hiciera en 1954, el profesor González Ríos. Sus planes de estudio (2) se verán muy influenciados por dos modelos: el Modelo de Boulder y el conocido como Modelo Latinoamericano, coyuntura que nos invita a ampliar la mirada desde un punto de vista histórico y geográfico.

La conformación de tales modelos se corresponde con la voluntad de pensar que la psicología podía sostenerse en el marco de una carrera de grado. Las primeras inquietudes al respecto las encontramos en el rector de la Universidad de Harvard de los EEUU -James Conant- que allá por 1945 se presenta como uno de los primeros académicos interesado en el tema. A partir de entonces, la APA (Asociación Americana de Psicología) (3) organizó una serie de conferencias. La primera tuvo lugar en Boulder, Colorado, en el año 1949, sus resultados se conocen como el Modelo de Boulder. El mismo está basado en un reporte de David Shakow quien estaba al frente de un comité de la APA dedicado a aspectos referidos a la formación en Psicología Clínica.

El Modelo de Boulder es caracterizado como un diseño curricular que se propone combinar la formación teórica científica con el entrenamiento profesional; supone considerar a la Psicología como ciencia y profesión, dimensiones que en aquel entonces tenían una clara remisión a la ciencia positivista y al modelo de profesión que respondía a la racionalidad técnica. Por otra parte, es preciso reconocer su sesgo clínico que no sólo resultó del aporte de David Shakow sino del contexto histórico. La Psicología Clínica cobraba interés en tanto se presentaba promisoria para abordar problemáticas especialmente sensibles vinculadas a las secuelas de la segunda guerra mundial (4).

El otro modelo influyente en la carrera de Psicología -más cercano a nuestra región y a sus problemas- lo situamos en 1974 en Bogotá. Lugar en el que se pronuncia una conferencia con objeto de plantear la necesidad de una revisión crítica de la formación vigente recortando como problemas los déficits de la formación para el desempeño en el área de educación, salud mental e investigación. Asimismo se señaló como problema la confusión del rol profesional del psicólogo con el del psiquiatra, el psicoanalista o el pedagogo. Se plantearon (Ardilla, 1978) las siguientes consideraciones: 1) la necesidad de acordar pautas similares para la formación de los psicólogos en todos los países de la región 2) prestar especial atención –a nivel de la carrera de grado- a la preparación en todas las áreas de intervención profesional invitando al perfeccionamiento en alguna de ellas en los últimos semestres 3) más allá del perfeccionamiento se plantea lo beneficioso de un título generalista en tanto permitiría al graduado desempeñarse en todas las áreas 5) para la obtención del titulo se plantean dos nuevos requisitos: escritura de una tesis y entrenamiento práctico (practicum o pasantía) en un área de intervención.

En ese contexto se formaliza lo que comenzaría a conocerse como Modelo Latinoamericano o Modelo Bogotá; el mismo sostiene el reconocimiento del doble carácter de la Psicología -como ciencia y profesión-.

La carrera de Psicología en la UNLP podrá tomar la influencia del Modelo Latinoamericano a partir de 1984, pasado el tiempo de opacidad y horror generado por la última dictadura militar.

Queremos señalar que ambos modelos, en cada contexto institucional se inscribirán en un modelo de Universidad. Es decir en un modo de pensar el sentido de la misma y sus articulaciones cruciales: por un lado la docencia, investigación y extensión y por el otro la relación universidad, estado y sociedad. Históricamente se han presentado dos modelos: el profesionalista o napoleónico y el científico o humboldtiano (5). Lo interesante es pensar los modos en que tales modelos se expresan en la gestión de la universidad y en su cultura institucional. Si bien sabemos que es difícil encontrar en la complejidad de lo real los modelos puros, nos formulamos la siguiente pregunta: ¿qué habilita a considerar una carrera como profesionalista?: ¿el diseño curricular? ¿el nivel de aporte al desarrollo investigativo? ¿el resultado de estudios que versan sobre el seguimiento de graduados?

Por otra parte nos preguntamos si es posible un tratamiento no excluyente de las categorías profesionalista e investigativo. Tratamiento que debiera darse en carreras como la de psicología en tanto resulta impensable la trasmisión de ciertos saberes sin ejercicio de la profesión. Por otra parte supone recorrer los perfiles disímiles que serían requeridos para los docentes de acuerdo al área curricular o de gestión en la que se desempeñen.

Coordenadas actuales: incidencia de la región y de la Auapsi

En la región podemos situar los primeros trabajos en dirección a un currículo mínimo en 1997, cuando se establece el Protocolo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académica en Países del Mercosur. Primer paso en dirección de la libre circulación de psicólogos en la región. En 1998 se continúa trabajando en este sentido y en el VII Encuentro Integrador de Psicólogos del Mercosur, se firma el Primer Protocolo de Acuerdo Marco sobre Formación de Psicólogos en el Mercosur. Ese documento

intentó recoger las ideas de varias instancias de discusión y pudo delimitar principios relevantes para la formación.

Luego el acento cayó sobre la calidad de la formación, así en el 2001 se firma el Protocolo sobre Criterios Generales de Formación con el objetivo de presentar propuestas orientadas a mejorar la formación de psicólogos; contexto atravesado por los procesos de acreditación de las carreras de psicología. En el protocolo de 2001 se plantea que los criterios de acreditación deberán ser lo suficientemente homogéneos a fin incentivar el intercambio y circulación de psicólogos en los países miembros.

En el caso Argentino, a nivel de discusión curricular encontramos dos grandes promotores -cuestiones que por supuesto estarán en relación con lo planteado respecto de la región-. Por un lado los informes y propuestas generados por la Asociación de Unidades Académicas en Psicología (AUAPsi) y por el otro como efecto de la inclusión de la carrera de psicología en uno de los artículos polémicos de la Ley de Educación Superior (LES, 2003) a saber: el artículo 43.

Respecto de la AUAPsi recordemos que había sido fundada en 1991 con el objetivo de favorecer la comunicación entre las unidades académicas de Psicología del país y mejorar la formación de grado y posgrado, la investigación y la extensión universitaria. En su fundación se destaca la necesidad de encontrar estándares comunes y homogéneos para la formación del psicólogo. Es preciso señalar que se trató de una aspiración previa a la constitución del Mercosur educativo.

Retomando el tratamiento que la LES realizó de la carrera de Psicología destacamos que su artículo 43° establece que aquellas carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiere comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes, requieren para su reglamentación, la explicitación de sus contenidos curriculares básicos, la especificación de una carga horaria mínima, el establecimiento de criterios de intensidad de la formación práctica, la creación de estándares para la acreditación de la carrera y la determinación de las actividades reservadas al título. Ubicar la carrera en tal categoría aportaría un contexto promisorio para bregar por mayores alcances en diferentes planos (no sólo en el marco de la carrera de grado sino en el ejercicio profesional).

En correspondencia con esta normativa, y como resultado de un proceso de trabajo conjunto entre decanos y directivos de Psicología de AUAPsi y UVAPsi (Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada) se presenta un documento que llevó por título Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología. Sobre la base de estos documentos, en septiembre de 2009 se aprueba la Resolución Nº 343 del Ministerio de Educación que fija el plazo de un año para la acreditación de las carreras de grado en Psicología.

Acerca de los planes de estudio de las carreras de Psicología: el caso de la UNLP

Como puntapié de las reflexiones partiremos de una valoración general que se ha realizado de la carrera de psicología de la UNLP con el objeto de trazar ciertas coordenadas regionales que tiene por propósito evitar un tratamiento del caso como una excepcionalidad.

Un vasto número de estudios (Alonso y Eagly, 1999; Cortada de Cohan, 1992; Courel & Talak, 2001; Dagfal, 1998; Di Domenico, 1999; Di Doménico y Vilanova, 2000; Di Doménico & Piacente, 2003; Klappenbach, 1999; Piacente, 1994; Rossi, 2001; Toro y Villegas, 2001; Villegas, Marazzi y Toro, 2003; Vilanova, 1993, 1994, 2003; Vilanova y Di Domenico, 1999; Vezzetti, 1998) realizados sobre la tradición formativa rioplatense (Argentina, Uruguay, Paraguay y en parte el sur de Brasil) han caracterizado a las carreras de psicología con sesgos hacia lo práctico y lo clínico, con un perfil altamente profesionalista, una hegemonía monoteórica principalmente psicoanalítica y carente de una tradición investigativa tanto básica como aplicada.

Con el objeto de continuar con el análisis en la dirección propuesta es preciso señalar que la carrera de Psicología de la UNLP, desde su re apertura en el año 1984 ha contado con diferentes comisiones dedicadas al tratamiento de la cuestión curricular que han trabajado con énfasis en determinados momentos y a través de diferentes gestiones. Un fuerte impulso en tal sentido se produjo en el año 1998, tiempo en el que la Secretaría de Políticas Universitarias propició reformas en las Universidades a partir del Programa FOMEC. Marco en el que la AUAPsi logró gestionar y coordinar –con sede en la UBA- el proyecto “Mejoramiento de la formación de grado en las carreras de Psicología de seis Universidades Nacionales de la República Argentina” durante el período 1997-2000. En este contexto se concreta el programa “Formación de Especialistas en Innovación Curricular” en el que se formaron docentes-investigadores de la UNLP y se logró publicar el único estudio sistemático sobre el plan de estudio vigente. La publicación tuvo por autoras a reconocidas profesoras de la casa (6), a saber: Ps. Telma Piacente, Ps. Elsa Compagnucci, Ps. Liliana Schwartz y Ps. Carmen Talou titulado “Aportes para un nuevo currículum en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata” (7).

Han pasado doce años de aquella publicación que en algunos aspectos mantiene su vigencia, principalmente en torno al primer nivel de concreción del currículo o currículum explícito (Plan de estudios) (8) y en lo atinente a su tradición académica y cultura institucional.

Asimismo, en este tiempo trascurrido asistimos a dos hitos de relevancia que nos distancian de aquel año 2000: la creación de la Facultad de Psicología que se produjo en el año 2006; momento en el que la carrera deja de tener inscripción en un Departamento de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. El otro hecho de relevancia, remite a su re ubicación en un edificio propio, y con ello la inauguración de instalaciones en marzo del corriente año.

A continuación exploraremos algunos aspectos sobre la vigencia de la mencionada publicación del año 2000 y la nutriremos de los análisis que este equipo de investigación ha realizado:

a) acerca del perfil profesionalista:

Se trata de un aspecto que aparece en los estudios citados en el inicio del apartado y resulta coincidente con el análisis de la carrera realizado en el año 2000 (Op. Cit. 2000: 77). Difícil es situar qué se entiende por profesionalista en los diferentes trabajos. En principio parece proponerse como adjetivo que se presenta como el negativo de una tradición investigativa.

La pregunta que nos formulamos es ¿los graduados comparten tal apreciación? Dado que tal interrogante no fue un propósito central de nuestra investigación nos serviremos de algunos aspectos que

podrían considerarse vinculados con tal cuestión.

El aspecto más relevante que se nos presenta es la ausencia de prácticas pre profesionales. Más allá de la crítica explícita que realizan los graduados al respecto delimitamos algunas consecuencias en el quehacer profesional que se manifiesta como obstáculos en:

1.Posibilidad de formalizar la epistemología de la práctica.

2.Posicionarse ante los requerimientos de abordaje interdisciplinar.

3.Integrar saberes provenientes de diferentes ámbitos de ejercicio profesional. Esta dificultad se presentó principalmente en los novatos y estaría dada por la complejidad de la práctica en tanto no discrimina campos de aplicación de la psicología.

El último punto nos llevó a discutir en el equipo de investigación sobre el posible impacto de la organización de un plan de estudio basado en campos de aplicación de la psicología y/o como posible efecto de una ausencia de espacios curriculares que apunten a la integración de los saberes.

Otro aspecto que se nos presenta pertinente a considerar en este apartado es lo que surge del análisis de los Programas de las asignaturas así como el modo en que cada cátedra gestiona los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este equipo ha señalado en publicaciones anteriores que la articulación teoría-práctica se concreta en el espacio de cada asignatura a partir de dispositivos y actividades previstos en la propuesta de cátedra y enmarcados en el Reglamento de Enseñanza y Promoción bajo la modalidad de "trabajos prácticos" de asistencia obligatoria y/ o talleres y seminarios de carácter electivo (Compagnucci, E y Cardós, P. 2010). Por otra parte, de un análisis que hemos realizado de algunos programas de las asignaturas se ha planteado que se aprecia una ausencia significativa de actividades y contenidos orientados a la puesta en diálogo de la teoría y la práctica. Asimismo se delimitó una ausencia de integración de conocimientos en el marco de prácticas pre profesionales en el área específica (educación). (Iglesias, I Scharagrodsky, C. y Szychowski, A. 2011)

En esta dirección encontramos que en el estudio de la carrera realizado por Piacente, Compagnucci, Schwartz y Talou se sitúa una tradición académica donde los trabajos prácticos de las asignaturas funcionan como un mini teórico (2000: 74). Cuestión que nos presenta las coordenadas de una cultura institucional donde las prácticas de enseñanza funcionan con predominio expositivo. Congruente con esta tradición es el modo en que se aborda la evaluación de los alumnos: el examen y la certificación de los saberes (Op. Cit. 2000:73).

Pensando en las consecuencias de tal coyuntura recuperamos lo expresado en otra publicación de este equipo (Compagnucci, E; Tarodo, P; Denegri, A; Iglesias, I. 2011) en la que delimitamos ciertos obstáculos de los graduados para desplegar el criterio profesional (9) y el juicio profesional (con los dilemas éticos y epistemológicos que supone) en torno a la posibilidad de articular la construcción de intervenciones en congruencia con los lineamientos de trabajo (10) que dispone cada contexto institucional.

Para finalizar queremos señalar que no partimos de un concepción que suponga que la formación inicial pueda/deba atrapar la complejidad de las prácticas profesionales; consideramos que sí debiera poder visibilizar los dilemas y problemas de tales coyunturas que no se resuelven con incorporar un trabajo sobre la epistemología de la práctica (noción trabajada por Shön -1998- y Perrenoud -2004- entre otros)

b) acerca del psicoanálisis

Al psicoanálisis se lo suele asociar con la promoción del "sesgo clínico de la carrera" y/o como un calificativo que se asocia a lo "monoteórico" de la formación de grado. Aspecto que aparece en los estudios citados en el inicio del apartado y resulta coincidente con el análisis de la carrera realizado por las profesoras Piacente, Compagnucci, Schwartz y Talou (Op. Cit. 2000: 73)

Si sumamos las voces de los graduados notamos que las posiciones son diversas. Lo común es que junto con la psicología genética se presenta como uno de los enfoques más relevantes aportados por la formación inicial. A la par se expresa la insuficiencia de los mismos para abordar la complejidad del ejercicio profesional. Señalamos que merece estudiarse en profundidad si la crítica pasa por carecer de un despliegue de los mismos en contextos de la práctica profesional (que amplíe los marcos referenciales en los que fueron gestados) o si podría leerse como una demanda de incorporar otros desarrollos teóricos.

Más allá de las valoraciones que puedan recaer sobre el psicoanálisis consideramos que si se continúa con un plan de estudio organizado por campos de aplicación que carece de prácticas pre profesionales y/o de espacios de integración de saberes, tal reduccionismo sería aplicable a cualquier marco teórico que se torne relevante. En el caso del psicoanálisis el reduccionismo pasaría -principalmente- por asociarlo a un campo de aplicación de la psicología, a saber: el clínico (11).

Para finalizar queremos señalar que quienes realizan este tipo de análisis suelen ser docentes e investigadores alejados del discurso psicoanalítico, cuestión que nos lleva a interrogar sobre la falta de participación en estos temas de docentes e investigadores con formación en psicoanálisis

c. carente de tradición investigativa:

Aspecto que aparece en los estudios citados en el inicio del apartado y resulta coincidente con el análisis de la carrera realizado en el año 2000 (Op. Cit. 2000: 114)

En este aspecto no sólo cuenta la direccionalidad del plan de la carrera sino que tiene una incidencia particular la orientación de las políticas institucionales de la Facultad de Psicología (especialmente sensible son las dedicaciones de sus docentes) así como la gestión de su Secretaría de Investigación. También cobran peso las políticas implementadas en tal sentido a nivel Nacional así como de otras reconocidas instituciones dedicadas a la investigación.

Tensiones hacia una reforma curricular: dimensión sociopolítica-institucional

La actualidad del debate sobre las reformas curriculares está teñida por la urgencia que conlleva el proceso de acreditación. Proceso que es necesario transitar si se pretende que los títulos académicos que otorgue esta casa de estudios mantenga un reconocimiento oficial

–con todo lo que ello supone-.

Asimismo es necesario destacar que el plan de estudio de la carrera siempre ha debido pasar por una instancia de "validación" a nivel de la jurisdicción nacional, puntualmente por el Ministerio de Educación de Nación. Entendemos que a nivel nacional se despliega una doble función: oficializar los títulos académicos y financiar a las universidades.

Reconocimiento oficial de los títulos y financiamiento no son temas menores. La LES (2003), mas allá de lo cuestionable de su inscripción en el marco de políticas neoliberales, también nos llama al debate sobre el alcance y los límites de la autonomía universitaria.

Lo expuesto nos lleva a dimensionar la complejidad de una reforma curricular. No sólo por los consensos que supone sino por las disputas de poder en juego y los atravesamientos políticos que la signan. Aspectos que se jugarán en los diferentes niveles de concreción del currículum. Es decir, la cuestión no se reduce a una modificación del plan vigente sino que nos confronta con lo iatrogénico de las tradiciones académicas y la cultura institucional. En este aspecto nos parece interesante sumar una reflexión de Hugo Klappenbach que dice: "en numerosas oportunidades, los cambios curriculares se limitan a meras modificaciones en la denominación de materias o en los contenidos de los mismos, que impactan escasamente en el segundo y tercer nivel de concreción del curriculum, los cuales están sostenidos por un conjunto de condiciones objetivas cristalizadas y por un conjunto de tradiciones fuertemente arraigadas en las respectivas comunidades académicas." (2003:11)

Un aspecto de esta complejidad ha sido vertido en la publicación de las profesoras Piacente, Compagnucci, Schwartz y Talou quienes refirieron: "los programas de las asignaturas no resultan coherentes con los objetivos y contenidos mínimos del plan" (Op. Cit. 2000:71).

Nos preguntamos de qué manera conciliar la libertad de cátedra con el trabajo integrado que exigiría la concreción de un plan de estudio en los diferentes niveles.

Conclusiones

A través del presente intentamos situar algunas tensiones y componentes heterogéneos que atraviesan una reforma de Plan de estudio. Las decisiones de diseño curricular no sólo comprometen a la lógica de los saberes sino que suponen un componente político en tanto se inscriben en un modelo de Universidad. El contexto actual nos invita a renovar los clásicos modelos de Universidad: ¿es posible salir de la lógica disyuntiva signada entre el modelo profesionalista y el modelo científico?

En caso de pensar que la pregunta posee algún recorrido posible nos vemos llamados a reflexionar sobre el perfil de los docentes. Particularmente sobre las controversias en sostener criterios homogéneos: ¿es posible que una persona real pueda desarrollarse de modo equivalente en el área investigativa así como en la profesional?

Alcanzar una reforma del primer nivel de concreción del currículum nos confronta con la complejidad de modificación de su segundo y tercer nivel. Aquí adquiere mayor relevancia el peso de la tradición académica y la cultura institucional, en tal sentido nos preguntamos: ¿de qué manera conciliar el respeto por la libertad de cátedra con la concreción de los propósitos de un Plan de estudio?

La coyuntura de una reforma curricular nos convoca también a reflexionar sobre los caminos posibles de una transformación consensuada; consideramos que la direccionalidad de las políticas que orienten la gestión institucional serán claves para propiciar el proceso.

Lo escrito nos lleva a dimensionar la consecuencia principal de un Plan de estudio: los saberes que construye el estudiante y el graduado. En primera instancia parece llamarnos a imaginar nuevos modos de evaluación institucional que apunten a considerar la integración de los saberes de los estudiantes. Es decir, no reducir la evaluación de los propósitos del plan de estudio a las evaluaciones realizadas al interior de cada asignatura y la consecuente parcialización. Asimismo sería interesante sumar estudios de seguimiento de graduados.

Otro aspecto que se ha presentado crucial en el caso de la carrera de Psicología en la UNLP, es la paradoja dada por la calificación de la carrera como profesionalista y su gran déficit en la preparación para el ejercicio profesional. Paradoja que no sólo se refleja en la ausencia de prácticas pre profesionales y/o instancias de integración y contextualización de los saberes sino por las voces de los graduados entrevistados. A nivel de contenido curricular, un gran ausente en tal sentido es el escaso tratamiento de lo ético y deontológico. De este modo, la calificación de la carrera como profesionalista parece surgir de la ausencia de tradición investigativa.

Al respecto cabe destacar que se perderá gran parte de los sentidos y discusiones en torno a la reforma curricular –y la transformación que conlleve- si se desconoce el terreno de las prácticas de enseñanza, principal espacio de concreción del currículum.

Por último queremos señalar que las preguntas, sentidos y contrasentidos emergen en buena medida del componente sociopolítico que atraviesa a la Institución Facultad de Psicología a nivel macro, tales como: la libre movilidad de profesionales en la región, el autofinanciamiento y la potestad para oficializar los títulos universitarios. Bregar por una Universidad libre, pública y gratuita nos llama a re pensar la relación con la sociedad en la que se inscribe.

Notas

(1) Los proyectos dirigidos por la Prof. Elsa Compagnucci han sido: La formación de profesores en psicología en la UNLP" (1998-2000); "La transposición del conocimiento psicológico: el saber, sus mediaciones y los actores" (2000-2003); "La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes" (2004-2007) y "El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la UNLP; su inserción en el campo educativo" (2008-2009) "El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional". (Programa de Incentivos, UNLP, 2010-2011)

(2) Respecto de la carrera de Psicología en la UNLP, desde la época de su creación, se han diseñado cinco planes de estudio y se corresponden a los años: 1958, 1960, 1969, 1970 y 1984. A excepción del Plan de 1969, todos los demás fueron implementados.

(3) Fundada en julio de 1892 en la Universidad de ClarK, su primer presidente fue Granville Stanley Hall.

(4) Pasaron casi diez años para que la misma asociación convoque y

financie una nueva conferencia. Fue en 1958 en Miami Beach, dentro de sus propósitos centrales situamos por un lado la necesidad de discutir las pautas mínimas de formación para el nivel de maestría y doctorado. Por el otro la formación en los diferentes campos de aplicación de la Psicología, no sólo en el área clínica. Cabe señalar que el interés por la utilidad social de la Psicología adquiere un lugar central en 1973 en el marco de la conferencia de Vail. Otra fecha importante al respecto es el año 1995, cuando la APA presenta las Guidelines and Principles for the Accreditation of Psychology Programs in Professional Psychology -Lineamientos y principios para la acreditación de programas en Psicología profesional-. Varios autores plantean la importancia de considerar la responsabilidad de la Psicología a nivel social. Entre ellos, Altman (1996) propone incluir, junto con los contenidos científicos y profesionales, una formación socialmente responsable, que prepare al estudiante en relación a la consideración de su práctica en el contexto de las necesidades poblaciones contemporáneas. Otros temas en revisión incluyen la estructura de los doctorados, en particular en relación con su duración y su orientación. En lo referido a la duración, el objetivo es acortarlos para permitir una inserción profesional más temprana, en especial en los casos de áreas con una urgente demanda social. Por el lado de la orientación, se estaba buscando que sus contenidos se adecuen más al mercado de trabajo, permitiendo una mejor inserción profesional y no sólo una formación centrada en la investigación.

(5) Cabe señalar que ambos modelos se formalizaron en tiempos cercanos a la Revolución Francesa y con cierta vecindad. El profesionalista se consagra en París bajo la égida del emperador, siendo conocido también como modelo de universidad napoleónico. El modelo científico lo hace en Alemania fundamentalmente bajo el ideario de Wilhelm von Humboldt que funda la Universidad de Berlín (hoy Universidad Humboldt) y los especialistas lo han dado en llamar modelo científico o humboldtiano.

(6) Con formación el área educación, investigación, evaluación psicológica y psicopatología infanto juvenil

(7) Si bien dicho estudio representó un gran aporte para direccionar reformas curriculares, destacamos que no se produjeron modificaciones en tan sentido. Es dable señalar que la carrera de Psicología fue una de las pocas que en aquel tiempo –formando parte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- no produjo modificaciones en su Plan de estudio.

(8) En un trabajo previo este equipo de investigación refirió sobre el plan "el actual plan de estudios vigente desde 1984, está estructurado en dos ciclos: formación básica y superior y en tres áreas: biológica, social y psicológica; esta última contempla tres dimensiones: teorías y fundamentos, metodologías y aplicaciones. El área psicológica de aplicación incluye aquellas asignaturas que se relacionan con los ámbitos de inserción y prácticas profesionales, a saber: psicología educacional, psicología preventiva, orientación vocacional, psicología clínica, psicología forense y psicología laboral. El plan no prevé espacios curriculares de la práctica". (Compagnucci, E y Cardós, P. 2010)

(9) Una cuestión interesante que pudimos recortar entre los novatos es que la ambigüedad del rol de OE que se presenta en determinados contextos institucionales funciona como un obstáculo con escasas posibilidades de hacer de ello un intersticio para desplegar con mayor libertad el criterio profesional.

(10) Por lineamientos de trabajo entendemos tanto reglamentaciones escritas como pautas de trabajo que de modo práctico orientan la labor; estos conforman las prescripciones a partir de las cuales se crean dispositivos de abordaje con el objeto de instrumentalizar determinadas políticas estatales. Marco de la labor que sostiene una particular concepción de subjetividad, sociedad y otorga un sentido especial al escenario público en el que la labor profesional se despliega. Entramado que dará al discurso psicológico un estatuto singular.

(11) En tal coyuntura suele representarse al psicólogo de orientación psicoanalítica interviniendo de modo individual en el ámbito de la salud pública o privada que sólo trabaja puertas adentro de un consultorio y parece desconocer la realidad institucional e histórico social en el que está inscripto. Son numerosos los trabajos (Greiser, I; Sotelo, I; Dobon, J; Rubinstein, A; Recalde, M; etc) que respondiendo a tal enfoque abordan la complejidad de la labor y alojan lo singular del contexto histórico, social así como las tensiones que se juegan en relación a los dispositivos institucionales. Desarrollos en psicoanálisis que no logran tener asidero en la formación de grado.

Bibliografia

Alonso, M. y Eagly, A. (1999): Psicología en las Américas. Caracas, SIP.

Ardila, R (1978) La Profesión de Psicólogo . Trillas

AUAPSI-UVAPSI (2008) Documento elaborado para la Acreditación de la carrera de
grado de Psicología. Elevado al MECyt en febrero de 2008. Autor.

Compagnucci, E.; Cardós, P. (2010) "Formación para la inserción profesional del psicólogo en el contexto escolar". II Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación. Sexto Encuentro de investigadores en psicología del Mercosur, UBA, Noviembre de 2010.

Compagnucci, E.; Tarodo,P., Denegri A.; Iglesias, I. (2011) "Prácticas del psicólogo en el campo educativo: análisis del conocimiento profesional en situaciones de alta complejidad", III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. UBA, noviembre 2011.

Cortada de Kohan, N. (1992): Argentina. En Sexton, v. Y Hogan, y: International Psychology. Views from around the world. University of Nebraska Press.

Courel, R & Talak, A (2001) La formación Académica y Profesional del psicólogo en
Argentina. En J. Toro y J. Villegas (Eds.), Problemas centrales para la Formación Académica y el
Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas. Bs Aires. JVE.

Dagfal, A. (1998). La creación de la carrera de psicología en la Universidad Nacional
de La Plata: el pasaje del campo de la educación al predominio de la clínica. El lugar
del psicoanálisis (1957-1966). En Informe final de beca de iniciación. Universidad
Nacional de La Plata. Mimeo.

Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos
sobre formación de psicólogos. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 45
(1), 24-33.

Di Doménico,C. y Vilanova, A.(2000) Formación básica en psicología en carreras de
universidades públicas de Argentina. Congreso Hispano Lusitano de Psicología,
Santiago de Compostela.

Di Doménico, C. y Piacente, T. (2003) Acreditación de carreras de psicología en
Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas & P. Marassi (Eds.), Problemas
centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del

Psicólogo
en las Américas. Lima: Sociedad Interamericana de Psicología.
Iglesias, I.; Scharagrodsky, C.; Szychowski, A. (2011) “El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo. Debates y perspectivas sobre la formación inicial”. III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología, UNLP. Noviembre de 2011.
Klappenbach, H. (1999). Más allá de Boulder y el Modelo Latinoamericano. Algunas
notas críticas sobre la currícula del psicólogo en Argentina. San Luis: Mimeo.
Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. Barcelona
Piacente, T; Compagnucci, E; Schwartz, L & Talou; C (2000) Aportes para un nuevo currículum en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata. Ed. Departamento de Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.
Piacente, T. (1994). La carrera de psicología en la Universidad Nacional de La Plata:
Investigación, grado y posgrado. En Facultad de Psicología de la Universidad de
Buenos Aires, Primeras Jornadas de Investigación en Psicología (pp. 27-30). Buenos
Aires: Autor.
Psicólogos del Mercosur (1998). Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para
la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados. En:
Conselho Federal de Psicologia, A psicologia no Mercosul (pp. 15-19). Brasilia: Autor.
Rossi, L. et.al. (2001): Psicología: su inscripción universitaria como profesión. Buenos
Aires, EUDEBA.
Schön, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Paidós.
Toro, J. & Villegas, J. (Ed.) (2001): Problemas centrales para la formación académica
y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Vol.I Buenos Aires, SIP.
Vezzeti, H. (1998): Informe sobre el campo de la psicología: la situación de los postgrados. Buenos Aires, CONEAU.
Villegas, J., Marassi, P. & Toro, J (Ed.) (2003): Problemas centrales para la formación
académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Vol. III.
Buenos Aires, SIP.
Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. Acta Psiquiátrica y
Psicológica de América Latina, 39 (3), 193-205.
Vilanova, A. (1994). Enseñanza de la psicología: el mundo y el país. Prensa Psicológica, 1, 36-37.
Vilanova, A. & Di Doménico, C. (1999). La psicología en el Cono Sur. Datos para una
historia. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata - Editorial Martin.

EL RENDIMIENTO EN DIADAS UNIVERSITARIAS SEGÚN LA CALIDAD DE LAS INTERACCIONES: EGOCENTRICAS PSEUDOCOLABORATIVAS Y COLABORATIVAS

Terroni, Nancy Noemi

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Resumen

En este trabajo se examina la calidad de las interacciones de estudiantes universitarios quienes resolvieron en forma colaborativa tareas de razonamiento formal. La muestra N=83 estuvo conformada por alumnos provenientes de dos universidades (UNMDP y UAA) quienes fueron asignados a dos condiciones: experimental con interacción (N=40) y grupo control sin interacción (N=43). El reactivo empleado consistió en una serie de pruebas del Test de Matrices Progresivas escala general y avanzada. Los participantes debieron resolver dichas tareas durante varias semanas: primero en forma individual (pretest), luego en forma grupal colaborativa (díadas naturales) con interacción presencial y luego por Chat y nuevamente en forma individual (postest). Se registraron las interacciones que llevaron a cabo los participantes mediante videofilmación y logs del Chat. El rendimiento fue evaluado según la condición asignada: individual o grupal y en éstos últimos mediante una evaluación interjueces se estableció la calidad de las interacciones. Los resultados corroboran la superioridad de las díadas por sobre la performance individual y se revelan dos zonas de avance o de internalización de los progresos. En cuanto a la calidad de las interacciones coinciden con los logros alcanzados: las díadas colaborativas poseen una clara superioridad sobre las pseudocolaborativas y las egocéntricas.

Palabras Clave
Rendimiento Interacción Colaborativa Chat

Abstract

THE PERFORMANCE IN UNIVERSITARY DYADS ACCODING TO THE QUALITY OF THE INTERACTIONS: EGOCENTRIC, PSEUDO COLLABORATIVE AND COLLABORATIVE.

In this work the performance of a group of university students who solved in collaborative form tasks of formal reasoning is examined. The sample N=83 was conformed by students from two universities (UNMDP and UAA) who were assigned to two conditions: experimental with interaction (N=40) and a control group without interaction (N=43). The task used was a number of items from the Test of Progressive Matrix, general and advance scale. The participants had to solve these tests during several weeks: first in an individual form (pretest), then in collaborative groups (natural dyads) with present interaction and then by Chat and again in an individual way (posttest). The interactions that carried out the participants were registered with videofilm and the logs of the Chat. The performance was assessed according to the condition assigned: individual or group and in this latter the quality of the interactions was evaluated by interjudges assessment. The results corroborated the supremacy of the dyads over the individual performance and two zones of advance or internalization of the progresses are revealed. And about the quality of the interactions these agree with the results reached: the collaborative dyads have a clear superiority over the pseudo collaborative and the egocentric ones.

Key Words
Performance Interaction Collaborative Chat

Introducción

Las propuestas teóricas en torno al aprendizaje colaborativo tienen una tradición extensa, con particular énfasis en la dimensión social, relaciones alumno docente o interacciones entre pares (Dillenbourg, 1999; Johnson & Jonson, 1999; Pérez- Mateo & Guitert, 2009; Roselli, 2008; Santamaría, 2005). La colaboración es entendida como el proceso de aprendizaje que se produce en un grupo cuando los participantes se dedican en forma coordinada, durante un tiempo suficiente a resolver un problema o realizar una actividad (Dillenbourg, 1999). Es un proceso de enriquecimiento tanto grupal como individual ya que cada participante aprende más del grupo de lo que lograría en forma solitaria, conformando un equipo de trabajo con metas comunes y una labor mancomunada de esfuerzos (Guitert & Giménez, 2000). Tanto aspectos cognitivos como sociales se ponen en juego en los procesos colaborativos de resolución de problemas y los diferentes estudios científicos analizan y discuten sobre la comunicación grupal (volumen y tipo de alocuciones), la calidad de las interacciones y de las argumentaciones vertidas; la prevalencia de conflictos sociocognitivos en el abordaje de problemas intelectivos; las estrategias y dispositivos empleados por los docentes para favorecer el intercambio social y las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en el ámbito educativo como mediadores de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes

Antecedentes Previos

Podemos delimitar la década del ‘80 como la etapa de mayor auge de técnicas grupales en el ámbito de la educación. En este período surgió desde el mundo anglosajón una técnica de aprendizaje cooperativo muy difundida, el denominado learning together (aprender juntos)

creado por Johnson y Johnson (1999). Estos autores establecieron una clara diferenciación entre tres tipos de aprendizaje: el trabajo realizado individualmente, la competitividad individual o social y la cooperación, diferencias que también han sido analizadas por otros investigadores, tal es el caso de Slavin (1999). Una forma más autogestionada de trabajar en forma cooperativa es la del grupo de investigación (Sharan & Sharan, 1992) donde el docente asigna a cada grupo el tema de trabajo, el material y monitorea y alienta la comunicación y el intercambio grupal.

Las técnicas colaborativas apuntan a un resultado sinérgico donde cada participante construye el producto grupal aportando lo mejor de sí, un resultado al cual no se llegaría en forma autónoma (Calzadilla, 2000). Peralta y Borgobello (2009); Roselli (2004); Roselli, Bruno y Evangelista (2004); Terroni (2011) en Argentina analizaron la calidad de las interacciones de las díadas y tétradas quienes sometidos a un diseño experimental del tipo pretest-postest resolvían ejercicios del Test de Raven a la vez que recibían a posteriori entrenamiento para mejorar la calidad de los intercambios grupales. Dichas interacciones fueron clasificadas como egocéntricas o no cooperativas, asimétricas o pseudo cooperativas e igualitarias o cooperativas auténticas según la cantidad de conflictos sociocognitivos y de unidades cognitivas emitidas. Con el entrenamiento posterior en los grupos se evaluaron zonas de avance o de desarrollo cognitivo, teniendo por lo tanto dichos estudios un carácter aplicado o praxiológico con un uso intencional y sistemático para producir mejoras cognitivas. Se observó un avance cognitivo importante para los grupos y un avance ulterior producto de la manipulación o entrenamiento de la interacción.

En otros países de modo coincidente se procedió a la implementación de la misma metodología aplicada de trabajo experimental a grupos sociocolaborativos (De Wever, Schellens, Van Keer & Valcke, 2008; León del Barco, 2006). En general existe acuerdo en señalar al grupo colaborativo auténtico como propulsor del mayor rendimiento grupal, y se acepta que contar con instancias de entrenamiento de los grupos ya sea en dinámica grupal y/o destrezas sociales, hace que los resultados sean superiores.

Metodología

Participantes: 83 alumnos de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y de la Universidad Atlántida Argentina. Las edades de los participantes, quienes en forma voluntaria formaron parte de la experiencia, oscila entre los 18 a 50 años con una media de 24 años. Con dichos estudiantes se conformó un grupo experimental con interacción social (N=40 participantes, N=20 díadas) y un grupo control sin interacción social (N=43).

Diseño: Similar para ambos grupos (experimental y control), los sujetos con y sin interacción resuelven las 4 fases que suponen las pruebas (Raven) en días –semanas diferentes. Las díadas son grupos de trabajo reales, las mismas atravesaron una fase de interacción presencial (CAC) y una fase de intercambio por Chat (CSCL) o viceversa; los participantes sin interacción pasan por las mismas etapas y si bien también emplean el ordenador, lo hacen desprovistos del intercambio grupal; sólo para tipear las respuestas y argumentaciones correspondientes. Para controlar sesgos se llevó a cabo para ambos grupos (control y experimental) un contrabalanceo de 2 x 2 (dos modalidades y dos series de reactivos en diferente orden de presentación).

Materiales: Algunas pruebas del Test de Raven escala general y avanzada. El material esta conformado por 4 series presentadas en cuadernillos de 5 ejercicios de Raven cada uno (serie individual inicial, cara a cara, Chat e individual final). La última serie (individual final para medir el grado de avance de cada uno de los participantes) se compone de los primeros ejercicios no resueltos eficazmente al comienzo de la experiencia en forma individual, y por nuevos reactivos (5 items adicionales). Todas las series poseen paralelismo lógico evaluado y corroborado en anteriores investigaciones (Roselli, 2000).

Resultados

Se emplea el análisis T Student (para muestras paramétricas) con el objetivo de caracterizar los puntajes de rendimiento en forma individual y grupal y el grado de avance cognitivo al final de la experiencia (zona de desarrollo próximo). Cuando se comparan los resultados grupales versus los individuales se observa una clara superioridad en el nivel de rendimiento de las díadas por sobre el de los sujetos sin interacción, puntajes que resultan significativos desde el punto de vista estadístico.

Luego se pone a prueba la hipótesis de que los grupos con mejor calidad de las interacciones (díadas colaborativas auténticas) tendrán mejor performance que las pseudocolaborativas y las egocéntricas, en este orden.

Mediante el análisis Anova se corroboraron diferencias en el rendimiento según la calidad de las interacciones de la siguiente forma: en el pretest no hubo diferencias significativas en el rendimiento siendo la media superior para los grupos reunidos bajo la clasificación colaborativo auténtico M=2.05, luego le siguen las díadas pseudocolaborativas M=1.00 y muy próxima las díadas con interacción individualista o egocéntica M= .80. Sigue garantizada acá también la homogeneidad inicial de la muesta en fase de prestest ($p > .05$)

En las fases grupales las díadas colaborativas fueron superiores al resto: tanto en un medio presencial M=2.60 como por Chat M=2.70; las pseudocolaborativas tuvieron una performance igual o menor a los grupos egocéntricos, presentando una media de M= .60 en cara a cara y 1.20 en CSCL versus M= 1.20 en CAC y M=1.20 en CSCL de los grupos egocéntricos. En ambos medios las diferencias fueron significativas para todos los tipos de grupos ($p < .01$).

En la fase final (postest) se observa la mayor diferencia del rendimiento a favor de las díadas colaborativas: M= 3.30 versus las diadas pseudocolaborativas M=1.50 y las egocéntricas M=1.40. Las diferencias vuelven a ser significativas desde el punto de vista estadístico ($p < .01$). Si se examina el puntaje de rendimiento final, los avances fueron M= .30 en las díadas egocéntricas, M= .40 en las díadas pseudo colaborativas y de M=1.00 en los grupos colaborativos auténticos. En este primer avance con los ejercicios repetidos de la fase inicial no hubo diferencias significativas ($p > .05$). Para el segundo avance con los ejercicios las díadas colaborativas lideran la performance con M=2.30, luego le siguen los grupos pseudo colaborativos y egocéntricos con igual media M=1.10 diferencias éstas significativas ($p < .05$)

En síntesis ambas hipótesis acerca de la superioridad de las díadas y específicamente las que tuvieron interacciones de tipo colaborativa

auténtica fueron corroboradas, observándose una gran diferencia en la performance en todas las fases de la experiencia presentada. Falta analizar conflictos sociocognitivos y otras particularidades de las negociaciones dialógicas

Bibliografia

Calzadilla M. (2000). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el 11 – 04- 10 http://www.campus-OEI.org/revista/deloslectores/322Calzadilla

De Wever, B.; Schellens, T.; Van Keer, H.; Valcke, M. (2008). Structuring Asynchronous discussion groups by introducing roles: Do students act in line with assigned roles? Small Group Research, 39 (6) 770-794.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. En Dillenbourg, P (ed.) Collaborative-learning: Cognitive and computacional Approaches. (pp. 1-19) .Oxford, Elsevier,

Guitert, M.; Giménez, F. (2000). El Trabajo Cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En Duart, J.M. y Sangrá, A. (eds.), Aprender en la virtualidad. (pp.113-134). Barcelona, Gedisa.

Johnson, D.; Johnson, R. (1999). Aprender juntos y solos. Buenos Aires: Aiqué.

León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. Anales de Psicología, 22,1,105-112.

Peralta, N.; Borgello, A. (2009). Estudio experimental del conflicto sociocognitivo y del aprendizaje colaborativo en estudiantes universitarios de ciencias exactas. En Richaud, M.C. & Moreno, J.E. (Ed.) Investigación en Ciencias del Comportamiento. Avances Iberoamericanos. Tomo 2, (pp. 461-478) Buenos Aires: AACC y CIIPME-CONICET.

Pérez-Mateo, M.; Guitert, M. (2009). Herramientas para el aprendizaje colaborativo en red: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). En San Juan Martín Alonso, A. (Coord.) Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Universidad de Salamanca 10, (1), 217-242.

Roselli, N. (2000). El mejoramiento de la interacción sociocognitiva mediante el desarrollo experimental de la cooperación auténtica. Revista Interdisciplinaria, 16 (2), 123-151.

Roselli, N (2008). La disyuntiva individual – grupal. Comparación entre dos modelos alternativos de enseñanza en la universidad. Ciencia, Docencia y Tecnología, XIX (36) 87-118.

Roselli, N.; Bruno, M.; Evangelista, L. (2004).El trabajo cognitivo en equipo en forma presencial y mediada tipo chat en grupos de cuatro sujetos. Revista de Psicología General y Aplicada, 57 (1) 95-112.

Santamaría, A. (2005). La construcción de significados en un marco de la Psicología cultural del pensamiento narrativo. En M. Cubero & J. Ramírez (comps.), Vygotsky en la Psicología Contemporánea. (pp. 167- 193) Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sharan, S., Sharan, Y. (1992). Group Investigation: Expanding Cooperative Learning. New York: Teacher's College Press.

Slavin, R. (1999). Aprendizaje Cooperativo. Teoría, Investigación y Práctica. Buenos Aires: Aiqué.

Terroni, N. (2011). La Interacción Colaborativa en díadas presenciales y mediadas por computadora. El Rendimiento en tareas de razonamiento formal. En: Richard, M.C.; Lemos, V. (Ed). Psicología y Otras Ciencias del Comportamiento. Compendio de Investigaciones Actuales en Psicología y Ciencias Afines, (pp. 267-288) Vol I. Universidad Adventista del Plata. CIIPME-CONICET.

LOS ESTUDIANTES Y LA UNIVERSIDAD: RELACION ENTRE LA REPRESENTACION DE UNIVERSIDAD Y EL APRENDIZAJE A NIVEL SUPERIOR

Torcomian, Claudia - Garayo, Anahí Luján

Secyt- Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En el presente trabajo de investigación el objetivo principal consistió en analizar cómo son las representaciones de universidad que tienen los estudiantes de psicología de la UBA y su relación con el aprendizaje a nivel superior. Para ello, se indagó a través de una entrevista semi – estructurada, utilizando el método clínico crítico, a 6 estudiantes que cursan los diferentes años de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Los resultados obtenidos demuestran que la representación de universidad se relaciona con sus aprendizajes y con las estrategias utilizadas, de acuerdo con las significaciones que partieron del entorno inmediato. Asimismo, en las indagaciones, aparece el espacio público como un lugar deteriorado en sus condiciones edilicias, ligado a la burocracia y a la militancia de las agrupaciones políticas. A partir de esto, realizan diversas comparaciones con las universidades privadas y aparece el esfuerzo por alcanzar la meta de graduarse, vinculado al prestigio de la institución, aportándole mayor valor académico al título profesional.

Palabras Clave
representaciones aprendizaje universidad estudiantes

Abstract

STUDENTS AND UNIVERSITY: RELATIONSHIP BETWEEN THE UNIVERSITY AND THE REPRESENTATION OF LEARNING AT THE TOP

In this research the main objective was to analyze how they are representations of college with psychology students of the UBA and their relationship to higher level learning. To do this, was investigated through a semi - structured interview, using the clinical method critical to 6 students who attend the different years of the Bachelor of Psychology at the University of Buenos Aires. The results obtained show that university representation relates to their learning and the strategies used, according to the meanings that departed from the immediate environment. Also, in the investigations, it appears the public space as a place in their building conditions deteriorated, linked to the bureaucracy and the militancy of political groupings. From this, make comparisons with the private universities and appears the effort to achieve the goal of graduating, linked to the prestige of the institution, giving it greater academic value to the professional title.

Key Words
representations learning university students

Introducción

El presente trabajo de investigación se realiza para obtener la tesis de grado de la Licenciatura en Psicología. El mismo se enmarca dentro del área de la Psicología Educacional, en el proyecto de investigación "El aprendizaje y sus dificultades a nivel superior. Indagación acerca de las causas que determinan dificultades para aprender y/o avanzar en la UNC", avalado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (SECyT). La problemática gira en torno al análisis de las representaciones de universidad que tienen los estudiantes de psicología de la UBA y su relación con el aprendizaje a nivel superior.

El estudio se sitúa en la UBA dada la radicación del investigador en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y considera los aspectos compartidos entre la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires. Ambas son instituciones públicas con una trayectoria histórica en el país de larga tradición, donde la educación es gratuita y masiva. Reciben a estudiantes de todo el país y del exterior, compartiendo la característica de que la carrera de Psicología tiene su propia facultad, por lo cual se espera que las representaciones de universidad guarden aspectos comunes y singularidades.

El objetivo general es analizar las representaciones de universidad de los estudiantes de psicología de la UBA y su relación con el aprendizaje universitario, y los específicos, identificar las representaciones de universidad que tienen los estudiantes; distinguir los aspectos singulares y colectivos que participan en la construcción de las representaciones de universidad y caracterizar las prácticas de aprendizaje de los estudiantes.

Partimos del conocimiento de que las representaciones se construyen en las interacciones entre las personas, en este caso, antes y durante la vida universitaria. Las mismas, no sólo permiten interpretar los acontecimientos académicos sino también que docentes y alumnos se vinculen con el aprendizaje a partir de las representaciones construidas. Por ello, los referentes teóricos a los que se remite para analizar el tema / problema provienen de la conjunción de las teorías sobre representaciones y aprendizaje. La teoría de las representaciones sociales concibe las representaciones como un producto colectivo con capacidad de constituir un determinado modo

de vida, al mismo tiempo que orienta el pensamiento y la acción de los individuos, explica el surgimiento de las representaciones a través de procesos de comunicación, diálogo y negociación de significados y sostiene que ellas poseen un cierto grado de estructuración (Lobato Fraile, Del Castillo Prieto y Arbizu Bacaicoa, 2005). En este sentido, para comprender la vinculación de los estudiantes con el aprendizaje universitario de acuerdo con la representación de universidad que han construido, creemos pertinente aludir a los lineamientos del enfoque constructivista ya que su principal planteo consiste en que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medioambiente y, por tanto, su conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción de la persona. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa o interna, que desarrollamos al respecto (Carretero, 1994, en Chadwick, Clifton, 2001). Esto significa que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte del alumno que consiste en enlazar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, construir conocimientos desde los recursos de la experiencia y la información que recibe (Chadwick, Clifton, 2001).

En cuanto a la universidad, entendemos que es una institución atravesada por procesos macrosociales. Los hechos políticos, económicos y sociales que dieron lugar a la globalización la afectan y le plantean nuevos desafíos. Es por esto, que se considera que se crearon condiciones para la construcción y reconstrucción de representaciones sociales que reflejan las transformaciones acaecidas durante la posmodernidad en la educación superior, etapa en la que se hace pertinente el análisis de los procesos internos de los actores educativos para lograr comprender la realidad de la universidad como un espacio complejo atravesado por múltiples significaciones y un entretejido de relaciones con la sociedad en su conjunto.

Si bien los estudios sobre representaciones son frecuentes a nivel universitario; no así los trabajos acerca de las representaciones de universidad en los estudiantes y su relación con el aprendizaje universitario, por ello el estudio realizado fue de tipo exploratorio mediante metodología cualitativa. Para la recolección de información se utilizó como instrumento una entrevista semi – estructurada, la cual contaba con una serie de preguntas que se construyeron en base a los objetivos, que tendrían que ser justificadas por el estudiante, considerando la ocurrencia de otras preguntas no estipuladas con anterioridad, según la respuesta. La misma se llevó a cabo de manera individual, siguiendo los lineamientos del método clínico – crítico perteneciente a las investigaciones psicogenéticas. Se seleccionaron 6 estudiantes (todas mujeres) de diferentes años de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Las edades oscilaron entre 19 y 26 años, siendo la media 23 años.

El rasgo fundamental del método clínico - crítico en estas entrevistas es el acercamiento progresivo al objeto de estudio por un proceso de interacción entre los cuestionamientos del investigador y las respuestas del entrevistado, centrándose en las respuestas de las estudiantes de psicología y evitando sugerir las respuestas. Se procura determinar la coherencia y estabilidad de las afirmaciones de los alumnos (Castorina Antonio, 2010).

Asimismo, a partir de los elementos que aparecieron acerca de las representaciones de las características de la UBA y de la Facultad de Psicología, se consideró necesario realizar una observación no participante del espacio de dicha facultad, a fin de describir y contextualizar el espacio público al que remiten las estudiantes.

Para facilitar la posterior clasificación y el análisis de la información, en relación con las preguntas del cuestionario y los objetivos, se crean cinco ejes como categorías de análisis, los cuales reúnen la información brindada a la luz del conjunto de conceptos y teorías que se relacionan con el problema planteado en el presente estudio.

Los estudiantes Universitarios en el Espacio Público

Se presenta el espacio público como un sitio mediado por la burocratización y la politización que tiene efectos sobre sus aprendizajes, acarreando a la vez, cuestiones que interfieren en la construcción de un sentimiento de pertenencia sólido, a partir de lo que les brinda este espacio, y la capacidad para soportar que desarrollan allí.

Las alumnas dejaron al descubierto un sentimiento de descontento con el CBC, la situación incómoda que atraviesan cuando van a cursar las materias por las malas condiciones de infraestructura edilicia, el no tener sede única, la organización administrativa y la militancia de las agrupaciones políticas que interfieren en la construcción del vínculo con el espacio universitario. El resultado de las quejas que generan estos aspectos se tradujo en desgano, desinterés por ir a las clases teóricas y replanteos vocacionales cuando cursaron el Ciclo Básico Común. A raíz de la situación que las estudiantes describen, surgen en las entrevistas las comparaciones con las universidades privadas, no en cuanto a su buen nivel académico, sino que sólo en cuestiones edilicias.

De esta forma, el nivel académico aparece en dos sentidos, como un estímulo para continuar dentro el espacio público por el prestigio institucional y de los profesores, y como un obstáculo, cuando se atiende a la exigencia para avanzar en la carrera, como ser en los requisitos para aprobar las materias cuatrimestrales.

Considerando los cuestionamientos que hacen las entrevistadas sobre la universidad en general, aparecen en las caracterizaciones de la Facultad de Psicología y de la Universidad de Buenos Aires la definición del espacio universitario público como un lugar empobrecido, desvencijado frente al de las universidades privadas. Para ello es preciso aludir al impacto que produjeron las políticas neoliberales en la educación superior argentina mediante el siguiente planteo de Marcela Mollis sobre las identidades alteradas de las universidades argentinas y la etapa de expansión privatista que refleja la situación universitaria que estamos tratando hasta aquí: el presente de las universidades argentinas (afectadas por las políticas de corte neoliberal, por las restricciones presupuestarias, por el ajuste fiscal y la transformación del contrato social entre el Estado y la sociedad civil) ha desnaturalizado los “saberes universitarios” para convertirlos en “conocimientos mercantilizados”. Nuestras universidades tienen alterada su identidad como instituciones de los saberes hacia la construcción de una nueva identidad que las asemeja al “supermercado”, donde el estudiante es cliente, los saberes una mercancía, y el profesor un asalariado enseñante.

Representación de Universidad en los Estudiantes de Psicología

En este eje podemos dar cuenta en términos generales que la representación de universidad de las entrevistadas refiere a una institución, un lugar para el aprendizaje, para instruirse y estudiar, que brinda mucho conocimiento, el que cada uno desea según la carrera que eligió y en donde los estudiantes que han finalizado el secundario tienen la posibilidad de continuar con alguna carrera de alto grado, profesional, que les brindará un título universitario para desempeñarse profesionalmente. A partir de los múltiples conceptos que existen de representaciones sociales, se extraen cinco elementos en común: remiten al conocimiento de sentido común; se engendran y comparten socialmente; son sistemas de significaciones, imágenes, valores, ideas y creencias; permiten a los actores interpretar y actuar en la realidad cotidiana; y por último, sirven de guía para las acciones y orientan las relaciones (Jodelet, 2000, citado en Mireles Vargas, s. f.). En este sentido, es posible identificar en el relato de las entrevistadas que construyeron su representación de universidad sobre la base del conocimiento que les brindó la experiencia durante el secundario, cuando cursaban la carrera universitaria, como así también gracias a la información transmitida en la interacción con sus familias, compañeros de colegio y los profesores. Es decir, que tanto la comunidad académica en general como formar parte de una estructura social en donde circulan estos conceptos, posibilitó la construcción como la reconstrucción de las representaciones de universidad.

Aspectos Singulares y Colectivos que Participan en la Construcción de la Representación de Universidad

En lo que respecta a la construcción de la representación de universidad, las entrevistadas han construido su propia representación basándose, por un lado, en la función académica como transmisora del conocimiento, y por el otro lado, en la misión profesionalizante, debido a que estas instituciones son las encargadas de especializar a los sujetos universitarios en una disciplina que los avalará, a través de los diplomas, para actuar en el campo profesional. Es importante destacar que en el curso de las entrevistas se encuentra que la representación de universidad se reconstruye a medida que van insertándose en la realidad universitaria y durante la interacción con diversas personas, cada una con su propia historia. Por otra parte y en relación al vínculo entre la representación construida y el aprendizaje, en términos generales, los resultados del análisis de la información demuestran que la representación construida por las entrevistadas se relaciona con los aprendizajes y las estrategias utilizadas. Uno de los elementos se vincula con las significaciones al respecto del valor que reviste continuar con los estudios universitarios, es decir las metas que tienen las estudiantes acerca de estudiar y graduarse en la UBA, ya sea porque actualmente permite a los sujetos posicionarse en el mercado laboral, como en la sociedad, portando mayores recursos culturales, competencias y conocimientos, entre otros.

Otro de los elementos que interviene en la relación con asumir el aprendizaje comprometidamente es la responsabilidad de cumplir que relatan las estudiantes. Esta obligación parecería ser que se vincula con los padres, miembros de la familia, con los profesores del colegio secundario, y el estilo de aprendizaje previo, tendrían otras posibilidades de asumir comprometidamente el aprendizaje universitario.

Con respecto a las metas o a la relación con el logro del objetivo de graduarse, la mayoría de ellas demuestran que su elección de continuar el estudio universitario se relaciona con el ingreso en el mundo adulto, y con el deseo de alcanzar a ser un profesional; sería lo que hoy proyectan para su futuro, lo cual les permitiría obtener otra posición social, familiar y en algunos casos mejorar la actual posición laboral.

Prácticas de Aprendizaje

Los estudiantes para alcanzar efectivamente el aprendizaje desarrollan diferentes prácticas de aprendizaje que les permiten apropiarse del conocimiento con mayor facilidad. Para remitirnos a estas, se utilizará el concepto de estrategias de aprendizaje debido al uso y popularidad que tiene el término en el contexto educativo.

Definidas de una manera amplia, las estrategias de aprendizaje son acciones o pensamientos que facilitan el aprendizaje. Estas estrategias van desde las simples habilidades de estudio, como el subrayado de la idea principal, hasta los procesos de pensamiento complejo como el usar las analogías para relacionar el conocimiento previo con la nueva información (Weistein, Ridley, Dahl y Weber, 1988-1989, citado por Retamal Moya, Gonzalo, s. f.).

Una de las tantas clasificaciones que existen es la de Weinstein y Mayer (1985), en donde se dividen: estrategias de ensayo, organización y elaboración, de acuerdo a la complejidad de la tarea, y sumadas a estás, aparecen también las de monitoreo de comprensión y las afectivas. De esta manera, según las prácticas de aprendizaje surgidas en el interrogatorio, todas las entrevistadas confeccionan sus resúmenes marcando el material teórico de la materia, es decir, utilizan la estrategia de aprendizaje de ensayo. Si cuentan con tiempo suficiente se involucran más en el proceso de construcción de los resúmenes, utilizando la estrategia de elaboración, a través de la transcripción de la información subrayada, el empleo de relaciones y parafraseo. Complementando dicha práctica, la estrategia de organización, posibilita el orden de la información mediante la unificación y la búsqueda de relaciones con otros temas, autores y los apuntes tomados en clases. En consecuencia, con todo, terminan por armar el nuevo material de estudio. Como esto último, es lo que menos se manifestó, se observó que para asegurar la adquisición del conocimiento, acuden a la utilización de colores, signos que diferencien la información relevante, como también a las anotaciones marginales. En lo que se refiere a la estrategias de monitoreo de comprensión, las entrevistadas manifestaron que no les agrada estudiar en grupo, ni realizar trabajos prácticos grupales, esto se relaciona con la molestia que les genera no conocer demasiado a los compañeros. Sumado, el hecho de acordar los encuentros, porque algunos viven en Capital Federal y otros en la provincia de Buenos Aires, es otro factor a considerar en el análisis. Las distancias geográficas, los tiempos de cada una y los lazos superficiales que se establecen con los otros las lleva a preferir estudiar solas, lo que interpela acerca de si es una elección voluntaria o una estrategia para avanzar. En las estrategias afectivas, las estudiantes que demostraron en la construcción de su representación el valor que le adjudican a la educación superior, encontramos que si se sienten desanimadas o desganadas, eso no afecta directamente el rendimiento académico porque su prioridad es avanzar en la carrera universitaria.

Actitud para Enfrentar Tareas y Responsabilidades que Demanda la Carrera

Moscovici, afirmaba que en los diferentes grupos socioculturales, condicionados por su posición, jerarquía, grado de información y

otras variables que se ponen en juego, son diferentes los universos de opinión que se manejan y por lo tanto la actitud favorable o desfavorable respecto del objeto de representación. Es decir, que podemos considerar a la actitud como la predisposición de una persona a reaccionar favorable o desfavorablemente hacia un objeto, que puede ser una cosa, otra persona, una institución, lo cual evidentemente puede provenir de la representación social que se ha construido acerca de ese objeto (Lacolla, 2005). En las entrevistas encontramos que las estudiantes manifestaron interés académico y el desarrollo de actitudes favorables a su propio proceso de aprendizaje a pesar del malestar, la adaptación y readaptación al espacio público que el contexto universitario requiere, el enojo por la situación edilicia que atraviesan, el CBC y la militancia política. Esto significa que los obstáculos imponen una actitud de superación constante que las empuja a alcanzar el aprendizaje de los conocimientos teóricos y también a enfrentar, de la mejor manera, las tareas y responsabilidades que les demanda la carrera.

La autonomía que desarrollan implica autogestionarse y autoestimularse para avanzar en la carrera sorteando los obstáculos que forman parte del espacio de la universidad pública. Asimismo, la autonomía se traduce en la tendencia a las actitudes individualistas de las entrevistadas, generadas por la debilidad en los lazos establecidos entre compañeros, debilidad que también ha sido provocada por la masividad, la dificultad para continuar con los mismos compañeros y las distancias geográficas entre Capital Federal y la provincia de Buenos Aires

En cuanto a las actitudes de responsabilidad, cabe agregar que la responsabilidad para el logro de las metas, varía según la autoexigencia de cada una de las estudiantes, lo cual a su vez se relacionada con el mandato familiar, aquello que los padres les inculcaron, y lo aprendido en la escuela media. En este sentido, el vínculo que mantienen con el aprendizaje está mediado por el deseo de alcanzar los objetivos académicos, y resulta tan placentero, como las metas que se plantean y la propia autoexigencia desarrollada para conseguir el título profesional.

Conclusiones

Por ser este un estudio en profundidad que trabaja con entrevistas a 6 estudiantes, los resultados no permiten efectuar generalizaciones, sin embargo la información producto del entrecruzamiento del material de las entrevistas, la observación y las reflexiones teóricas ponen de relieve el papel preponderante del contexto familiar, el lugar de los docentes y la inserción en el contexto universitario en la construcción y reconstrucción de representaciones de universidad que posibiliten a los alumnos interactuar en situaciones de aprendizaje que beneficien su rendimiento académico. Asimismo, aparece información en torno al espacio público significativa, por un lado ligada al prestigio, esfuerzo y al valor de sus titulaciones versus la idea que la realidad universitaria argentina producto de las transformaciones políticas, económicas y sociales ha tenido que adaptarse a la vorágine de cambios que atravesaron sus estructuras e impactaron no solo en los aspectos legales y administrativos sino también en los significados que circulan en los intercambios comunicativos. Conocer las representaciones de los estudiantes entendemos permite debatir acerca de la universidad actual. La universidad posibilita construir una mirada crítica sobre la realidad social para impulsar en la creación de estrategias que promuevan acciones sobre los procesos de enseñanza aprendizaje apuntando a potenciar la calidad educativa.

Bibliografia

Castorina, José Antonio (2003). Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.

Chadwick, Clifton B. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. 31 No. 0004. pp. 111-126. Recuperado el 08 de febrero de 2011 de http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27031405.pdf

Covarrubias Papahiu, Patricia y Piña Robledo, María Magdalena (2004). La interacción maestro – alumno y su relación con el aprendizaje. En Revista Latinoamericana de estudios educativos, Vol. 34 No. 001. pp. 47-84. Recuperado el 23 de Agosto de 2010 de http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27034103.pdf

González Pérez, Marco Antonio (2001). La teoría de las representaciones sociales. En Marco Antonio González Pérez y Jorge Mendoza García (Eds), Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas (pp. 127-153). Monterrey: CIIACSO.

Lacolla, Liliana Hebe (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. En Revista ieRed, Vol. 1 No 3. Recuperado el 18 de Agosto de 2010 de http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla/pdf

Lobato Fraile, Clemente; Del Castillo Prieto, Laura & Arbizu Bacaicoa, Felisa (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. En Revista International Journal of Psychology and Psychological Therapy, Vol 5 No 002. pp 145-164. Recuperado el 06 de Agosto de http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/560/56050205.pdf

Mollis, Marcela (s. f). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. Recuperado el 15 de Octubre de 2011 de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/mollis.pdf

Mollis, Marcela (2007). La educación superior en Argentina: balance de una década. Recuperado el 15 de octubre de 2011 de http://redalyc.uaemex.mx/pdf/604/60414204.pdf

Retamal Moya, Gonzalo (s. f.). Estrategias de Aprendizaje. Recuperado el 06 de agosto de 2010 de http://www.leonismoargentino.com.ar/INST229.htm

SENTIDOS Y REPRESENTACIONES DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO EN EL CONTEXTO LICEAL. LA PERSPECTIVA DE LOS ADOLESCENTES

Torres, Carmen - Viera, Andrea

Universidad de la República - Faculta de Psicología. Uruguay

Resumen

En este trabajo nos proponemos introducir reflexiones a partir de una propuesta de trabajo con alumnos liceales de primer año que se llevó adelante en el Liceo 32 "Guayabo", de Montevideo. La propuesta estaba dirigida a indagar y movilizar el arsenal de recursos mediadores con que los adolescentes se desempeñaban y aproximaban a los contenidos de enseñanza, para contribuir a la creación de un nuevo contexto de la tarea. Para esto se estudió cómo concebían, representaban y permitían inferir operaciones y orientaciones prácticas, motivacionales y cognitivas sobre la actividad de estudio y aprendizaje en la escuela, en el presente y en cuanto a sus transformaciones futuras. El marco referencial integra los estudios sobre procesos de mediación y apropiación de herramientas simbólicas vinculados al aporte vigotskyano (Kozulin et al., 2003; Leontiev, 1981; Wertsch, 1985, 1993, 1998, entre otros). El sentido con el que los liceales interpretan y experimentan las distintas prácticas y condiciones de aprendizaje institucionalizadas parece intervenir en las dificultades que experimentan en las primeras etapas de la escolarización. Algunos de los resultados que destacamos conciernen a las diferencias que los alumnos detectan entre el liceo y la escuela primaria, aunque para varios de ellos la actividad de estudio aparezca como marginal en su desempeño actual.

Palabras Clave
estudio, aprendizaje, liceales, medicación

Abstract

SENSES AND REPRESENTATIONS OF THE STUDY ACTIVITY IN SECONDARY SCHOOL CONTEXT. THE PERSPECTIVE OF ADOLESCENTS

In this paper we intend to introduce some reflexions from a working purpose with secondary students in Montevideo. This working experience and research was carried on the N° 32 secondary school within first grade students. Students were summoned in order to evaluate and intervene in their learning and study practices. The purpose was directed to explore and modify mediational processes with which students approach educational contents. Attending to this we studied how they conceived, represented and allow to infer operations and practical, motivational and cognitive psychological orientations on the study and learning activity in primary school, in the present and about the possible future transformations. Our referential frame takes into account mediational and appropriation processes of symbolic tools connected to vygotskyan approaches Kozulin et al., 2003; Leontiev, 1981; Wertsch, 1985, 1993, 1998, entre otros). The sense with which students interpret and experience different practices and institutionalized conditions of learning seems to intervene in some of the difficulties students have to face in the first stages of schooling process. Some of the results remarked are about differences that students identify between primary and secondary school, although for the majority of them the study activity appears to be marginal.

Key Words
activity, learning, secondary students

En este trabajo nos proponemos introducir reflexiones a partir de una propuesta de trabajo con alumnos liceales. Esta experiencia de trabajo e investigación se llevó adelante de modo exploratorio en el Liceo 32 "Guayabo" con los alumnos de primer año y fue convocada a los efectos de evaluar e intervenir en las prácticas de aprendizaje y estudio de los alumnos.

La propuesta estaba centrada en torno a la actividad de estudio y aprendizaje y se enmarcaba en la línea de investigación emprendida desde el Área de Psicología Genética y Psicolingüística vinculada a la apropiación de instrumentos de conocimiento y trabajo intelectual.

El proyecto de trabajo tenía como núcleo una propuesta sobre la "reorquestación de mediadores". Con esta denominación dimos nombre a una propuesta[1] de diagnóstico e intervención basada en la idea de que los alumnos contaban con un juego de disponibilidades conectadas con diversas mediaciones y que estas estaban vinculadas con condiciones de uso, elaboración y comprensión en la actividad de estudio y aprendizaje en su marco vital. Básicamente, la propuesta que intentamos desarrollar estaba dirigida a indagar y movilizar el arsenal de recursos mediadores con que los adolescentes se desempeñaban y aproximaban a los contenidos de enseñanza, para contribuir a la creación de un nuevo contexto de la tarea.

En este artículo enmarcamos la propuesta y describimos y comentamos algunos de los resultados ilustrativos de la fase inicial de la actividad de carácter diagnóstico.

Contexto y marco referencial

De acuerdo con los resultados obtenidos en las últimas evaluaciones educativas internacionales (ANEP/CODICEN.DIEE., 2009, De Armas y Retamoso, 2010), en nuestro país se observa una gran disparidad en los logros educativos asociados con los diferentes estratos económicos de pertenencia. Esta disparidad se advierte no solo en relación con los más pobres, sino entre los estratos medios y los sectores de mayores ingresos. En este sentido otro de los aspectos relevantes y preocupantes sobre esta problemática es la confirmación de una inequidad creciente entre el sector público y privado tanto en relación con el egreso así como en la calidad educativa. Por otra parte, es de señalar que uno de cada tres adolescentes uruguayos no logra finalizar la educación media básica (Cfr. De Armas y Retamoso, 2010; Gelber, 2006; Katzman y Rodríguez, 2007). Asimismo, los datos publicados en el Anuario Educativo 2008 del Ministerio de Educación y Cultura (apud De Armas y Retamoso, 2010) confirman que el momento más crítico en la deserción se produciría en la transición entre la escuela y el ciclo básico. Mientras que el 96 % de los alumnos de primaria egresan, sólo el 39 % logran completar el ciclo básico. En el contexto de reflexión sobre estos temas surge la preocupación por lograr un egreso estudiantil basado en "aprendizajes significativos" para que puedan participar en la vida social y laboral con mejor instrumentación.

Nuestro marco referencial comprende distintas fuentes, entre las que se destaca el estudio de los procesos de mediación y apropiación de herramientas simbólicas vinculados al aporte vigotskyano (Kozulin et al., 2003; Leontiev, 1981; Martí, 2006; Valsiner & Rosa, 2004; Wertsch, 1985, 1993, 1998, entre otros) en el contexto de las prácticas y actividades que rodean la enseñanza y el aprendizaje. Colaboran aquí distintos autores que, contemplan estos escenarios con mayor especificidad y permiten la confluencia de tesis vigotskyanas. Asimismo, en acuerdo con investigadores de la línea histórico-cultural las circunstancias y condiciones en las que se va reorganizando la actividad de estudio (Cfr. Davydov, 1987; Davydov y Markova, 1987; Leontiev, 1981) son de especial relevancia para entender la dinámica del desarrollo y los aprendizajes educativos.

Consideramos la relevancia de la actividad y la tarea de estudio para pensar la configuración específica de los modos situados y organizados que adoptan los estudiantes en su relación con los aprendizajes promovidos por entornos educativos. Esta actividad engloba procesos de sedimentación de conocimientos y habilidades que acompañan todo el proceso de escolarización, pero también suponen aspectos emocionales, motivacionales y los intereses que se desarrollan a lo largo de las distintas historias sociales y educativas. La posibilidad de dar sentido a la actividad en sí misma, que es uno de los aspectos de más relevancia para su anclaje significativo en la cotidianeidad del niño o adolescente.

En este trabajo nos hemos interesado en particular por estudiar la significación de la actividad de estudio en los liceales considerando la dimensión temporal que relaciona la actividad en la escuela con la liceal. En el terreno de los aprendizajes escolares esta dimensión se vincula a indicadores como el grado de planificación, los procedimientos, estrategias, modos de elaboración de los contenidos, junto con el sentido y la proyección de la actividad escolar y de estudio en el tiempo.

Metodología

La propuesta de trabajo se presentó como parte de una acción de intervención concertada con la dirección del Liceo 32, a propósito de la detección de dificultades variadas en el alumnado de las clases comunes.

El plan propuesto para trabajar con los alumnos comprendía una fase evaluativa, una de intervención y una final de cierre. La fase evaluativa es la que se alcanzó a llevar a cabo completamente. En ella se integraba la realización de un diagnóstico inicial de la situación de los alumnos de los primeros años en relación con la actividad y tarea de estudio. La fase de intervención estaba estructurada como una actividad compleja con una serie progresiva de subtareas cuyas metas comprendían la búsqueda de transformaciones en los modos de encarar la tarea de estudio y aprendizaje. De esta última fase se alcanzaron a concretar algunas instancias con un grupo autoseleccionado de alumnos.

Características del liceo

El 32 es un liceo público, ubicado en el barrio Cordón en Montevideo que solo comprende el Ciclo Básico. Ocupa un predio reducido y cuenta con una población total de menos de 100 alumnos por turno. Por su emplazamiento, en una zona de fácil acceso, concurren adolescentes de variadas extracciones sociales, muchos de ellos provenientes de contextos desfavorables. Una característica que distinguió este liceo y que fue impulsada por sus autoridades fue la de integrar alumnos con dificultades específicas o "necesidades educativas especiales".

Participantes

En la actividad que presentamos aquí trabajamos con los tres primeros del turno matutino. Los alumnos contaban con una media de edades de 12 años, siendo menos del 10% los alumnos con edades mayores al promedio de edad esperado para el grado. El número de participantes por cada primero fue de 16, 17 y 19 alumnos. En la distribución por género de la muestra total resultó una mayoría de mujeres, un 61%, con respecto a un 39% de varones.

Los alumnos convocados en la propuesta provenían de distintos segmentos socio-culturales, lo que resultó evidenciado por la referencia a la formación de los padres y los accesos con los que contaban en su ambiente familiar, así como por los distintos apoyos vinculados con la labor liceal. No hicimos un relevamiento directo de estos datos, salvo en los que continuaron con la experiencia, por lo que nos valimos de los datos proporcionados por los adscriptos.

Descripción de las actividades y condiciones para su realización

A continuación, presentaremos las fases de la actividad del conjunto del plan de trabajo propuesto a la institución por parte del equipo. La fase a la que nos referiremos para la presentación de resultados en este artículo es la que se realizó al comienzo de la actividad con carácter diagnóstico y de sensibilización al contexto de la propuesta.

El plan de trabajo se estructuró en dos partes diferenciadas en sus objetivos y con resultados previstos que fueron realizados en momentos y bajo condiciones diferentes. En la primera instancia se convocó a los tres primeros años que concurrían al liceo en el

turno matutino para trabajar por grupo en distintos horarios. Esta actividad tenía como objetivo realizar un diagnóstico de actitudes, prácticas, disposiciones y problemáticas emergentes de los alumnos que concurrían al liceo, relacionadas con la tarea de estudio como núcleo básico.

Se buscaba obtener indicadores relevantes de la manera en que los alumnos se inscribían en las tareas de estudio, dándole significación y expresando su entidad práctica. La convocatoria de trabajo intentó facilitar que los alumnos hicieran relatos sobre sus experiencias para lo cual se propusieron algunas líneas de discusión orientadoras que luego se plasmarían por escrito.

En esta primera actividad para cada grupo de clase se propuso el agrupamiento de los alumnos en tres subgrupos. Ya que nos interesaba obtener la perspectiva panorámica de la relación del alumnado con la tarea de estudio a lo largo del tiempo, planteamos como eje los siguientes temas.

- La tarea de estudio actual
- La tarea de estudio en la escuela
- La tarea de estudio en su deber ser

En cada subgrupo se trabajó con una integrante del equipo como coordinadora y en base a uno de los ejes asignados. Cada uno de estos ejes se introducía a través de una estrategia de contextualización que pretendía facilitar a los chicos la posibilidad de pensar y representarse las situaciones habituales de la tarea de estudio.

El primer eje buscaba que los alumnos hicieran referencia a su práctica en el presente, en el eje vinculado a la escuela nos interesaba que se contextuaran en las prácticas posibles antes de entrar al liceo en su contraste con las prácticas actuales; y en el último, apuntábamos a la versión sobre cómo les parecía que se debería estudiar. Este último caso, buscaba facilitar la versión normativa que pesa sobre el contexto de la tarea, aunque este aspecto se considere presente en cada una de los otros ejes.

Se buscaba que los alumnos manifestaran aspectos claves de sus representaciones y creencias vinculadas a la tarea de estudio, tanto desde las condiciones prácticas de su realización hasta la manera en que se concebían en relación con el aprendizaje y el conocimiento.

Se confeccionaron cartulinas con una tabla de doble entrada. En las filas se ubicaron las distintas perspectivas temporales y en las columnas se plantearon preguntas breves: ¿qué hago cuando estudio?, ¿para qué lo hago?, ¿qué uso para estudiar?, ¿cómo estudio?, ¿qué pienso cuando estudio?

Destacaremos alguno de los resultados de esta primera fase de la tarea a los efectos de realizar someramente consideraciones y extender algunas reflexiones que venimos realizando también con respecto a otros niveles de enseñanza.

Descripción y análisis de los resultados

Del conjunto de los resultados de esta primera fase de actividades se seleccionan algunos aspectos de la perspectiva temporal relativa a la actividad de estudio escolar y la liceal, así como de la referencia a cómo se entiende que debería ser la realización de la tarea. Ya que las respuestas eran muy diversas en cada eje temporal, procedimos a ordenarlas en función de su contenido, contemplando el conjunto de las preguntas y reorganizándolas en cuanto a la significación de la tarea de estudio, su modo de hacer, el para qué de ella, y el plan de vida o proyecto de futuro.

Las actividades que desarrollamos permitieron ofrecer una descripción general de las actitudes y modalidades de relacionamiento de los alumnos con distintas mediaciones, estrategias, operaciones cognitivas y contenidos de aprendizaje.

El relato que acompañó la realización de la tarea se configuró como parte de una experiencia que hacía posible representar los contextos prácticos relacionados con los ejes planteados. Factiblemente, en los modos no conectados directamente a la experiencia habitual actual - el caso de la modalidad deóntica y la vinculada al pasado escolar - se provocaron solapamientos en el relato de la experiencia entre las distintas modalidades.

Por último, tomamos en cuenta la respuesta de los alumnos al intentar considerar el sentido de la tarea de estudio en cada uno de los ejes mencionados y las dificultades que ellos permitían inferir a través de distintos indicadores.

Prácticas y representaciones sobre la tarea de estudio en liceales

A través de los distintos estímulos que planteamos a los liceales intentamos responder cómo estudiaban y para qué estudiaban en relación con el pasado, el presente y la perspectiva sobre cómo debería estudiarse que quedaba sugerida por sus comentarios escritos u orales durante la dinámica propuesta en los talleres. Este abordaje permitió interpretar los modos de temporalización de sus prácticas de estudio. Presumiblemente, además de reflejar perfiles de los adolescentes se observaron elementos más específicos en la consideración de un tipo de tarea, cuyo sentido aparece de la mano de las prácticas institucionales diferenciables de los entornos prácticos cotidianos y más primariamente familiares.

Notamos que los alumnos diferenciaron su relación con la tarea de estudio actual en relación con la escolar en algunos aspectos específicos, lo que resultó en cierto sentido llamativo tomando en cuenta el contenido de sus respuestas en el conjunto. Para ubicar estas diferencias buscamos centrar las respuestas sobre lo que concretamente hacían antes y lo que hacen ahora al estudiar. Las respuestas relativas a la actividad escolar variaron desde que no estudiaban, que fue la respuesta mayoritaria, a quedarse restringidas a las acciones más concretas y las condiciones físicas del espacio de estudio.

La mayoría alude a que en la escuela no estudiaban ¿Por qué no estudiaban en la escuela? Una alumna ofrece un justificativo sobre el contraste que pone en juego la relación percibida con su propio saber: “Nunca estudiaba en la escuela porque sabía todo”. Está presente aquí el diferencial percibido con el conocimiento requerido para atender las tareas liceales en relación con la percepción de su relación con el conocimiento a nivel escolar. En cambio, en la representación actual de la tarea aparecen respuestas que muestran otro espectro de características representadas, en este caso dirigidas a las operaciones en juego, los procedimientos e, incluso los materiales.

Dentro de las estrategias y operaciones psicológicas representadas por los alumnos en la situación actual, quedaron marcadamente diferenciadas de la referencia a la experiencia escolar las que se asocian con la actividad de la memoria, la comprensión y la concentración.

En relación con la memoria, algunos de los alumnos expresaron como parte de las intenciones que guiaban sus acciones de estudio: "que me quede en la memoria" o "acordarme de lo más importante". En estos dos ejemplos típicos, se aprecia una representación de los dos tipos de memoria que entrarán en disputa en esta etapa dentro del nuevo contexto institucional y de allí en más, que son la del uso más mecánico de la memoria en relación con su carácter más organizado. En la escuela aparece una referencia a la memoria más mecánica tendiente a la conservación memorística que se diferencia progresivamente de la forma más organizada del uso de la memoria en el contexto liceal. La memoria mecánica y repetitiva, sin embargo, no se elimina completamente en la representación de la forma de estudio liceal.

Otro de los aspectos destacados concierne a la "comprensión", entendida tanto como expresión de una finalidad en relación con el abordaje de los materiales de estudio, como en el contexto de la preocupación por entender lo que estudian.

Aunque con cierta dispersión, varios alumnos aluden a distintos procedimientos que estarían al servicio de mejorar la comprensión como, por ejemplo "volver a leer lo que no entendí", "que quede resaltada la idea". Hacer resúmenes, sobre todo, aparece como un tipo de producción escrita, que a veces se refleja colaborando con la memorización de lo estudiado y con la comprensión; un alumno se refería a intentar que en los resúmenes "quede lo más importante." Se consignan, también, respuestas que integran otras acciones o recursos como, por ejemplo, el subrayado, que aparece referido al servicio de jerarquizar contenidos: "subrayar lo más importante".

Prestamos particular atención a la emergencia de comentarios metacognitivos, metaprocedimentales y comunicativos que pudieran conectarse con sus estrategias de auto-regulación o hetero-regulación. El aspecto autorregulativo es mencionado muy pocas veces, sin embargo, no tiene equivalente en el caso de la representación de la actividad en la escuela. Algunos de los alumnos manifestaban por escrito, como casos que expresan este aspecto, la preocupación por "ver qué (fue lo que) no entendí", "ensayar". Este aspecto de "ensayar" muestra el carácter de actividad intencionada que requiere el estudio. Otros alumnos pusieron en juego la importancia de hacer acopio de otros recursos que van más allá del aquí y ahora de la tarea. Por ejemplo, algunos de ellos expresaban: "lo digo en voz alta como si estuviera en clase", "me grabo y después me escucho". Los alumnos también destacaron la necesidad de mayor concentración "debo estar concentrado sólo en eso cuando estudio". Otras formas de control y regulación sobre lo estudiado conciernen a poder expresarlo a otros. Algunos de los liceales comentaron la inquietud sobre "cómo quedaría cuando lo expresamos a los demás", en donde el otro aparece representado como audiencia posible.

Los liceales mencionaron más en continuidad con la tarea escolar el aspecto hetero-regulatorio. Recurrir a otro para evaluar el estado de conocimiento sobre un tema es una estrategia frecuente: "le pido a alguien que me pregunte sobre lo que leí". Se hace participar a otro de la actividad de estudio a los efectos de corroborar lo sabido o entendido también se admite, en algunos casos, en relación con la experiencia escolar: "antes pedía que me ayudaran".

Por último, se observan diferencias en relación con los materiales de estudio que se usaban en la experiencia escolar con respecto a la representación actual, donde aparecen los apuntes de clase, y las fotocopias, además de los libros de texto de cada materia cuando los tienen. Cuando representan la etapa escolar, la mayoría, sólo menciona el libro de texto: "antes leía directamente del libro". En el contexto liceal, además, algunos señalaron el empleo de otros recursos como ser la computadora, recursos, internet o enciclopedias virtuales para buscar información. En algún caso, también, mencionaron el empleo de una grabadora.

En cuanto a la dimensión deóntica, los alumnos destacaron aspectos de tipo afectivo o bien, disposicionales, como ser la necesidad de "estar tranquilo", "estar atento", "sacarse los nervios".

En algún caso aparece la idea de que se debería estudiar de forma diferente a como se lo hace actualmente. Aquí aparecen contenidos normativos muy apegados, en algunos casos, a una comprensión de la tarea de estudio emparentada con dificultades experimentadas y con resabios de la modalidad de estudio escolar. Por ejemplo, asociando el estudiar a una tarea mecánica y memorística se plantea que se debería poder recordar lo estudiado: "leyendo varias veces lo mismo", "porque estoy obligado a retener". En estos ejemplos se aprecia una representación que condensa su concepción de lo que es estudiar, asociado con la actividad memorística, además de mostrar su interpretación del perfil normativo que orienta la actividad visualizada como obligación.

La pregunta con la que buscamos suscitar un diagramado de respuestas sobre la significación y sentido de la tarea de estudio fue: "¿para qué estudiar?". Consideramos que las respuestas de los alumnos liceales a este ítem permiten anticipar resultados o lecturas posibles de las respuestas vinculadas con el componente más práctico. Sin embargo, nos interesó relevar la compleja presencia de elementos normativos, prácticos e ideacionales específicos a una tarea que para algunos alumnos parece no tener otra relevancia o sentido que la de ser "obligatoria".

Las distintas respuestas que consideramos aquí tienen una lectura que abarca un tiempo que va desde el plano menos distanciado del presente de la representación a un futuro mediato, en donde se discrimina una dimensión de logro en el marco de un posible plan o proyecto de vida que se figura el adolescente. Diferenciamos, además, las respuestas que no permiten identificar una dimensión temporal concreta, sino que parecen apuntar a un marco caracterizable por la idealidad del fin o su permanencia intemporal. Las respuestas que seleccionamos aquí son del tipo "para mi bien", "para ser alguien en la vida", etc.

Las mayoría de las respuestas de los adolescentes que formaron parte de la muestra estuvieron más próximas al sentido de las prácticas de estudio como unidades de tarea que implican un tiempo definido y seccionado por las rutinas escolares, las otras podrían ser pensadas como una abstracción de estas condiciones más concretas de la tarea, para proyectarse en finalidades y logros que tienen un trasfondo generalmente extra-educativo. En las respuestas predominantes tenemos referencias a "resumir", "leer", "memorizar", en donde se ve que el contexto representado en su actualidad impera sobre su

emplazamiento temporal.

Por otra parte, el estudiar es representado básicamente en el contexto de la segmentación que ofrece la organización curricular, en donde "pasar de año", "sacar buena nota" o "nota alta" parecen ser los fines que dan sentido a la tarea. Esta categoría predominó en todos los ejes en los que se proponía considerar la práctica de estudio. En estos casos la unidad de la tarea parece ampliarse a la actividad de estudio en su decurso, distanciándose de la práctica habitual.

Se manifestaron, además, respuestas asociadas con la importancia que cobra en los adolescentes la regulación externa de la actividad bajo la forma de "sanción" o "recompensa". Los adolescentes expresaron que también se estudia "para no ser castigado" o, por el contrario, "para recibir recompensa". Presumiblemente, este tipo de expectativa se halla estrechamente ligada a los contextos familiares, que son los que principalmente estimulan y promueven el nexo temprano de sentido con la institución educativa. A lo que se agregan como una derivación complementaria de las expectativas relativas al entorno familiar, o, a veces, como una novedad propia del espacio educativo, una búsqueda de recompensas específicas del ámbito, como lo son, particularmente, las notas, y las apreciaciones o simpatías de los profesores. En los tres grupos liceales predominó marcadamente esta respuesta en relación a lo que podrían ser otras basadas en la pretensión de recompensa o evitación del castigo fuera del ámbito educativo.

En el conjunto del trabajo con los alumnos predominó la creencia de que concurren al liceo o participan de sus actividades educativas simplemente porque están obligados a ello. En algunos casos, y por lo que se pudo inferir, los padres parecen colaborar para reforzar esta subordinación a fines y beneficios que no se experimentan como propios o como una ganancia propiciatoria de sentidos e intereses educativos propiamente dichos. En estas situaciones, el conocimiento, y las finalidades asociadas al estudiar parecen carecer de valor intrínseco. Los alumnos tienen dificultades para asignar sentido a la tarea en relación con determinantes que no sean inmediatos y familiares. La mayoría manifestaron falta de interés y motivación en la tarea de estudio. Con esto se puede asociar el motivo al que aluden por restringir su actividad lo más posible, bajo una forma que podría funcionar como criterio de "economización de recursos": "estudiar lo necesario". En algunos casos esta falta de estímulo se trasunta en el aburrimiento que estudiar les provoca.

En las respuestas que caracterizamos como plan de vida o proyecto de futuro, parece representarse, sobre todo, el vínculo futuro con el trabajo: se estudia para "poder tener un buen trabajo", "para enseñar", en este último caso parece hacerse patente la recuperación de una representación del rol del educador que es jerarquizado por el ámbito educativo y que es bastante común en los procesos de identificación de los más pequeños.

Por último, la perspectiva temporal indefinida o cuyo marco temporal futuro o presente habitual no es tan relevante como el tipo de orientación que expresan. Aquí aparecen menciones que podrían formar parte de afirmaciones de valor que no se cuestionan: "aprender más", "conocer el pasado", "poder educar adecuadamente a nuestros hijos". Principalmente, en el modo del "deber ser" se dan respuestas que trasuntan mensajes provenientes de la ideología educativa como las versiones justificativas familiares del papel de la educación que no son necesariamente reflexionadas ni acordes al lugar que tienen las prácticas de estudio en la cotidianeidad del adolescente.

Consideraciones finales

Los resultados que presentamos apenas ilustran algunas de las perspectivas predominantes de los alumnos liceales al ubicarse en su relación con la actividad y tarea de estudio. Estudiar aparece ubicado en cierto lugar que es para muchos marginal. Esto se puede inferir tanto por su falta de representación en la vida práctica fuera del espacio liceal, como por la falta o el particular tipo de sentido o interés que le atribuye el adolescente.

Esto no es contradictorio con el hecho de que aparezcan respuestas dentro de la perspectiva más abstracta e intemporal, si tomamos en cuenta que estas son respuestas que han sido sedimentadas en abandono o en independencia de condiciones asibles para los adolescentes.

Más de la mitad de los alumnos sugieren diferencias entre la actividad de estudio en primaria y la que realizaban en el liceo al momento de realizar el taller. Estas diferencias se reflejaron sobre todo en el uso de medios, procedimientos y la relación establecida con las operaciones psicológicas de carácter cognitivo y regulatorio. La tarea de estudio cobra un nuevo espacio y una nueva significación en la etapa liceal, aunque no se destaque el carácter elaborado de su representación.

Por otra parte, la nueva organización de la actividad les hace considerar dificultades que son inherentes a los cambios experimentados. Creemos que dentro del estudio de los posibles factores que intervienen en las dificultades que experimentan los alumnos en las primeras etapas de la escolarización, una clave de singular importancia es el sentido con que interpretan y experimentan las distintas prácticas y condiciones de aprendizaje institucionalizadas. En este trabajo nos ocupamos mínimamente de alguno de los entretelones del tema.

[1] Deseamos hacer mención a que en esta experiencia participó también Ana Fedorczuk en calidad de integrante del equipo.

Bibliografia

ANEP/CODICEN. DIEE. (2009). Uruguay en PISA 2009. Primeros resultados en ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000019081.pdf

Davidov, V. V. (1987). La concepción de la actividad de estudio en los escolares. En Davidov, V. V. (Ed.) (1987). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Moscú: Progreso.

Davidov, V. V. y Markova, A (1987). La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En Davidov, V. V (1987). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS, Antología (pp. 316-337). Moscú: Progreso.

De Armas, G., y Retamoso, A. (2010). La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro. Montevideo, Uruguay: UNICEF.)

Gelber, D. (2006). Propensión al abandono educativo temprano: análisis de una encuesta panel. (Documento de trabajo de IPES, Monitor Social del Uruguay Nº 12). Montevideo: UCUDAL. Recuperado de http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/iencias%20Humanas/IPES/ Monitor%20 Social%20Numero%2012.pdf.

Katzman, R. y Rodríguez, F. (2007). La situación de la educación en Uruguay: encuesta nacional de hogares ampliada. (Informe temático). Montevideo:

UNFPA, UNDP Uruguay, INE. Recuperado de http://www.ine.gub.uy/enha2006/VERSION%20FINAL%20FINAL%20educaci% F3n1.pdf.
Kozulin, A.; Gindis, B.; Ageyev, V. S. & Miller, S.M. (2003). Vigotsky's educational theory in cultural context. Cambridge: Cambridge University Press.
Leontiev, A. (1981). Uma contribuçao a teoria do desenvolvimento infantil. En Vigotsky, L.S.; Luria, A. R. y Leontiev, A. N. (1992). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. (pp. 61-82). Sao Paulo: Icone.
Martí, E. (2006). Desarrollo y cultura. Barcelona: Paidós.
Valsiner, J & Rosa, A. (2004). The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology. Cambridge. Cambridge University Press.
Wertsch, J. (1985). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.
Wertsch, J. (1993). Voces de la mente. Un enfoque socio cultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor.
Wertsch, J. (1998). Mind as action. New York: Oxford University Press.

AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD: ASPECTOS MOTIVACIONALES Y VOLICIONALES EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

Vaja Arabela, Beatriz - Paoloni, Paola Verónica Rita

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

Resumen

El tema a tratar en esta ponencia tiene que ver con la autorregulación de aspectos motivacionales y volicionales en alumnos avanzados del nivel universitario. Nos centramos en diferentes aspectos personales de los aprendizajes -particularmente en la motivación y la volición- que despliegan los estudiantes, dentro de una asignatura en el marco de sus carreras de grado. El encuadre teórico está compuesto por estudios acerca del aprendizaje autorregulado, los cuales resaltan la importancia de conocer cómo los estudiantes regulan aspectos implicados en los aprendizajes, como sus orientaciones motivacionales y sus estrategias volicionales. Así, nuestro objetivo es brindar aportes teóricos y definir líneas de acción que contribuyan a conocer más completamente los procesos de regulación motivacional y volicional que desarrollan los estudiantes en el nivel universitario. Trabajamos con una muestra accidental de estudiantes de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Los datos fueron recabados mediante el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich et al., 1991), el Academic Volitional Inventory Strategy (AVSI) (McCann y Turner, 2004) y a través de entrevistas. Los resultados sugieren aportes interesantes y demuestran la necesidad de continuar investigando acerca de aspectos personales implicados en los aprendizajes para mejorar las posibilidades de autorregulación de los estudiantes.

Palabras Clave
autorregulación motivación volición universitarios

Abstract

SELF-REGULATION OF LEARNING IN THE UNIVERSITY: MOTIVATIONAL AND VOLITIONAL ASPECTS IN ENGINEERING STUDENTS

The issue to be adressed in this paper is about to self regulation of motivational and volitional aspects in advanced students of university level. We focus on different personal aspects of learning –particularly in motivation and volition – that students carried out, within a subject as part of their careers. The theoretical framework consist of studies on self regulation learning, which highlight the importance of knowing how students regulate aspects involved in their learning, such as their motivational orientations and volitional strategies. Thus, our goal is to provide theoretical contributions and define lines actions that contribute to a fuller knowledge of motivational and volitional regulation processes that developed the students in the university. We work with an accidental sample of students of Engineeiring of Universidad Nacional de Río Cuarto. Data were collected using Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich et al., 1991), Academic Volitional Inventory Strategy (AVSI) (McCann y Turner, 2004) and by conducting interviews. The results suggest interesting contributions and demonstrate the need for further research about personal aspects involved in learning in order to improve the possibilities of designing optimal instructional environments for self regulation learning.

Key Words
self-regulation motivation volition university

Introducción

El tema a tratar en esta ponencia tiene que ver con la autorregulación de aspectos motivacionales y volicionales en estudiantes avanzados del nivel universitario. Nos centramos en diferentes aspectos personales de los aprendizajes -particularmente en las orientaciones motivacionales y los aspectos volicionales que despliegan los estudiantes- no se descuida el contexto académico en el que estos procesos se desarrollan puesto que las variables personales a las que se atiende se estudian en relación con el contexto de las clases que se dictan en el marco de una asignatura particular.

En la actualidad, se reconoce que la motivación es un factor determinante para el logro y aprendizaje de los estudiantes en el entorno académico. Por lo tanto, si ésta disminuye, la habilidad de los estudiantes para hacer uso de estrategias que les ayuden a dirigir la motivación hacia la acción, en la dirección de las metas propuestas, es un aspecto fundamental del aprendizaje autorregulado (Wolters, Pintrich y Karabenick, 2003 en Gaeta González, 2011)

Las estrategias volicionales adquieren cada día mayor importancia, ya que los alumnos, al momento de estudiar o de realizar sus tareas académicos, disponen de numerosas y apreciables actividades alternativas, a pesar de lo cual deben seguir cumpliendo con la realización de sus tareas académicas (Corno, 2008). Por lo tanto, suelen necesitar elevados niveles de esfuerzo y persistencia para lograr el éxito deseado en sus diferentes metas académicas (Paoloni, Rinaudo, Donolo, González Fernández y Roselli, 2010).

En este mismo sentido, Boekaerts y Robens (2006) afirman que muchos educadores e investigadores dentro del campo de la

Psicología Educacional han confundido las intenciones de conducta de sus alumnos como deseos, metas y expectativas, con su capacidad de traducir las intenciones en actos, y que en efecto, hay una diferencia entre el deseo de hacer algo y trabajar activamente para alcanzarlo. Es decir, que la volición implica mantener el foco de la actuación y del esfuerzo hacia la consecución de una meta a pesar de los posibles factores que puedan influir como distractores o incluso, la tendencia a perseverar ante la persecución de metas más difíciles (Corno, 1994).

Husman, McCann y Crowson (2000) aseguran que dada la complejidad del tema, la relación entre las variables motivacionales y el uso de estrategias volicionales debe ser estudiado dentro de un marco dinámico para lograr una mejor comprensión acerca de cómo el control volicional puede afectar a la motivación durante todo el proceso de esfuerzo hacia el logro de metas.

De acuerdo con lo expuesto, con este trabajo pretendemos brindar aportes teóricos y definir líneas de acción que contribuyan a conocer más acera de los procesos de regulación motivacional y volicional que llevan a cabo los estudiantes en el ámbito de la universidad. Dicha finalidad se traduce en los siguientes objetivos específicos: a) describir el perfil motivacional de un grupo de estudiantes; b) conocer las estrategias volicionales que despliegan estos estudiantes; c) profundizar en el conocimiento de las percepciones de los estudiantes acerca de los procesos de regulación motivacional y volicional que ponen en juego a la hora de aprender.

Aspectos metodológicos

Participantes. Durante el segundo cuatrimestre de 2011 trabajamos con estudiantes avanzados del nivel universitario. Participaron de la investigación 7 alumnos que cursaban la asignatura Tráfico, materia correspondiente al 4to año del plan de estudio de la Carrera Ingeniería en Telecomunicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Materiales y modo de recolección de datos. Los datos fueron recabados a través de diferentes instrumentos: 1) Los datos acerca del perfil motivacional de los estudiantes se obtuvieron mediante la administración del cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich et al., 1991). Este cuestionario consta de dos secciones: una referida a motivación y la otra referida al uso de estrategias de aprendizaje. A los fines de este trabajo, consideraremos la primera sección, la cual está compuesta por 31 ítems. Los mismos se responden en base a una escala Likert de 7 puntos en donde los estudiantes marcan el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones propuestas. 2) Los datos sobre los aspectos volicionales se obtuvieron a partir de la administración del Academic Volitional Inventory Strategy (AVSI) (McCann y Turner, 2004). Este cuestionario consta de un total de 20 ítems que se responden en base a una escala Likert de 5 puntos. 3) Por último, los datos acerca de las percepciones de los estudiantes acerca de cómo autorregulan aspectos motivacionales y volicionales de sus aprendizajes, fueron obtenidos mediante la realización de entrevistas.

Procedimiento. A comienzo del cuatrimestre se informó a los alumnos el interés del equipo responsable de la asignatura en realizar una investigación donde se analizaran diferentes aspectos personales que intervienen en los aprendizajes relacionados a al contexto de una asignatura en particular. Luego se dio inicio a las actividades previstas, contando con la colaboración voluntaria de los estudiantes presentes. En primer lugar, se tomó el cuestionario MSLQ, el cual respondieron 13 alumnos. En segundo lugar se administró el AVSI, obteniendo 8 respuestas. Ambos cuestionarios se administraron en el horario habitual de clases. Por último, una vez finalizado el cursado de la materia se acordaron horarios extra-clases para la realización de las entrevistas. Las mismas se realizaron a un total de 11 alumnos. A los fines de este trabajo, consideraremos las respuestas de los alumnos que respondieron ambos cuestionarios en tiempo y forma y que participaron de la entrevista, quedando conformado de esta manera, un grupo de 7 sujetos. El procesamiento de los datos recabados mediante los cuestionarios se realizó por medio del programa estadístico denominado SPSS. Por su parte, los datos obtenidos mediante las entrevistas fueron analizados con métodos derivados de enfoques cualitativos.

Análisis y resultados

Perfil motivacional de los estudiantes

Teniendo en cuenta las respuestas que los alumnos proporcionaron a la sección motivación del MSLQ, podemos realizar algunas apreciaciones acerca del perfil motivacional de este grupo de estudiantes. A continuación, la Tabla 1 muestra los resultados hallados en relación a cada una de las seis subescalas que componen dicha sección:

Tabla 1

Media, desviación estándar y mediana para las subescalas motivacionales del MSLQ - Alumnos de Tráfico (N=7) UNRC. 2011.

	Media	**Desv. estándar**	**Mediana**
Orientación hacia metas intrínsecas	5,22	0,8	6,25
Orientación hacia metas extrínsecas	3,35	1,36	2,75
Valor de la tarea	6,07	0,58	6,16
Creencias de control de aprendizaje	5,42	0,88	5,25
Autoeficacia percibida	5,98	0,27	6,00
Ansiedad ante exámenes	2,97	1,16	2,40
Apreciación general de la motivación	4,95	0,46	4,80

Si observamos los datos visualizados en la Tabla, podemos describir las orientaciones motivacionales de este grupo de estudiantes.

Considerando las subescalas en conjunto, se puede decir que este grupo adopta puntajes medios-altos en la sección motivación, ya que sobre un rango que varía entre 1 y 7 puntos, obtiene un valor de M=4,95.

Teniendo en cuenta las subescalas por separado, se observa que la orientación hacia metas intrínsecas (M=5,92); el valor de la tarea (M=6,07); las creencias de control del aprendizaje (M=5,42) y la autoeficacia percibida (M=5,98) obtienen todas puntajes considerados medio-alto.

En tanto que en las subescalas orientación hacia metas extrínsecas y en ansiedad, vemos que se logran valores próximos a 3 (M=3,35 y M=2,97, respectivamente) los cuales representan puntajes considerados medio-bajo.

De acuerdo con estos resultados, podríamos decir que en este grupo de estudiantes en general predominaría una orientación hacia metas intrínsecas respecto del aprendizaje de los contenidos desarrollados en la asignatura Tráfico. Esto significa que entre estos alumnos existiría una buena predisposición hacia el aprendizaje de los contenidos y hacia las tareas propuestas, mostrando resultados que sugieren un perfil motivacional de un grupo que cuenta con una buena predisposición a comprometerse en las actividades de aprendizaje propuestas dentro del contexto de la asignatura considerada para el estudio.

Estrategias volicionales de los estudiantes

A partir de las respuestas que los estudiantes proporcionaron al cuestionario AVSI, podemos realizar algunas apreciaciones acerca del uso de estrategias volitivas en este grupo. Este cuestionario indaga acerca de tres tipos de estrategias: potenciación de la autoeficacia (incluye estrategias diseñadas para elevar la autoeficacia o la confianza en la posibilidad de hacer bien las tareas); incentivos negativos (se analizan diferentes consecuencias desagradables como resultado de no hacer las tareas correctamente); y acciones para reducir el estrés (incluye estrategias utilizadas para disminuir emociones y estados de ánimo negativos).

La Tabla 2 muestra los resultados obtenidos en relación a cada una de las tres subescalas que componen el instrumento:

Tabla 2

Media, desviación estándar y mediana para las subescalas motivacionales del MSLQ - Alumnos de Tráfico (N=7) UNRC. 2011.

	Media	**Desv. estándar**	**Mediana**
Potenciación de la autoeficacia	3,38	0,64	3,33
Incentivos negativos	2,64	0,73	2,50
Acciones reductoras de estrés	3,45	1,06	3,80
Creencias de control de aprendizaje	5,42	0,88	5,25
Uso general de estrategias volitivas	3,16	0,76	3,12

Si tenemos en cuenta las tres subescalas por separado, podemos observar que en todas ellas se obtiene un resultado que podría considerarse medio, ya que obtienen un valor cercano 3, en un rango que va desde 1 a 5. Vemos que las estrategias de potenciación de la autoeficacia y las acciones reductoras de estrés presentan resultados superiores a 3 (M=3,38 y M=3,45 respectivamente). Por otro lado, los incentivos con base negativa parecen ser estrategias volitivas utilizadas en menor medida por estos estudiantes (M=2,64).

Si tenemos en cuenta la apreciación general acerca del uso de las estrategias vemos que da también un valor medio (M=3,16). Estos resultados estarían indicando que este grupo particular de estudiantes hace un uso moderado de este tipo de estrategias volicionales consideradas en el cuestionario.

Percepciones de los estudiantes acerca de sus procesos de regulación motivacional y volicional

Para conocer las percepciones de los estudiantes acerca de sus procesos de autorregulación de los aprendizajes, en relación al contexto de una asignatura particular, realizamos entrevistas con los estudiantes en las cuales intentamos indagar acerca de varios aspectos personales que inciden en los aprendizajes. A los fines de este trabajo, analizaremos principalmente las respuestas a dos cuestiones que fueron planteadas a los alumnos. Por un lado, una de las cuestiones consistió en preguntarles a los participantes si cuando estudia una materia o tiene que resolver alguna actividad, se le presenta una dificultad que lo desanima o desmotiva, o que hace que pierda el interés o la atención, ¿utiliza alguna estrategia para retomar el trabajo o mantenerte concentrado en el mismo para cumplir con alguna meta que se haya propuesto? Por otro lado, una segunda cuestión intentaba conocer acerca de cómo manejan su voluntad, es decir, se les preguntó si alguna vez (ya sea en la asignatura considerada para la investigación o en alguna otra) tuvo la intención de cumplir con una meta (personal o educativa) pero que no pudo lograrla por 'falta de voluntad'. A continuación, sistematizaremos las respuestas obtenidas en torno a estos dos puntos.

a) Uso de estrategias para retomar el trabajo o mantener los esfuerzos hacia la consecución de metas

Cuando se pregunta acerca de qué estrategias utilizan para mantener los esfuerzos o la concentración ante una actividad académica o de estudio, se obtienen dos grupos de respuestas. Por un lado, podemos identificar estrategias que apuntan directamente a sortear un obstáculo o dificultad en dichas actividades, pero por otro lado, otras estrategias apuntan a actividades que implican desconectarse totalmente de la actividad de estudio, para luego poder retomarla "con mas ganas".

Dentro del primer grupo de respuestas de respuestas (5 alumnos), encontramos como estrategia a utilizar, la realización de actividades relacionadas al ocio o al descanso. Es decir, los estudiantes mencionan que ante dificultades, es necesario "abandonar" el estudio por un momento, para luego poder retomarlo con un mayor entusiasmo. En este sentido, son variadas las actividades que alumnos eligen hacer con el fin de "despejarse". A continuación se presentan algunos ejemplos:

"Generalmente estudio solo, y bueno cuando siento que ya me sobrepaso o que estoy pasado de estudio bueno ahí salgo a tomar un

poco de aire o hago actividad física y después retomo pero siempre cosas cortas, caminar, correr cosas para distraerme y que me permitan concentrarme de nuevo". (Fragmento entrevista sujeto 3)

"Yo pienso que cuando la mente no te da más no podes forzar, pienso que cuando estas más tranquilo y motivado podes absorber mejor los conceptos y aprenderlos mejor que cuando estas negado. Es decir, a veces decimos 'ahora me pongo las pilas' pero por más que lo digas si la mente este en blanco, apagada, es como que no se puede, hay que desenchufarse un poco. Yo me pongo a tocar instrumento o hacer algo que me ayude a despejarme, hacer algo que me guste." (Fragmento entrevista sujeto 6)

"Una estrategia fija no tengo, pero por ahí suelo suspender el estudio y tomarme un recreo y retomar después. O me acuesto a dormir y continúo más tarde… o irme a otro lado. Pero no es algo fijo, no hago siempre lo mismo" (Fragmento entrevista sujeto 7)

Por otra parte, dentro del segundo tipo de respuestas (2 alumnos), podemos incluir las expresiones de estudiantes que pueden exteriorizar una acción bien concreta, como es el pedido de ayuda. En este sentido, los alumnos mencionan que cuando encuentran dificultades o se encuentran desmotivados recurren a compañeros o profesores que les ayuden a superar la dificultad y seguir adelante. Los siguientes ejemplos ilustran lo aquí expresado:

"Nos juntamos en grupo, y entre todo lo hacemos, lo que por ahí tiene de bueno es que al juntarse entre compañeros es mejor, si uno por ahí se traba o se queda en algo, el otro te ayuda a seguir, por ejemplo si ésta fuera una carrera mas teórica a lo mejor no sé si esto funcionaria tanto, pero al ser una carrera más práctica lo grupal ayuda mucho" (Fragmento entrevista sujeto 1)

"Lo que en general hacemos es juntarnos en grupo para hacer las cosas de la universidad, tratamos de ver cómo resolverlo, nos sacamos las dudas entre nosotros, entonces es más llevadero, se hace más fácil." (Fragmento entrevista sujeto 5)

b) Opiniones acerca del manejo de la voluntad y el esfuerzo

Al indagar acerca de si consideran que les faltó voluntad alguna vez para lograr una meta académica, surgen dos tipos de respuestas. Por un lado, un grupo compuesto por un total de cinco estudiantes, manifestaron que no, que nunca les faltó voluntad para lograr sus metas, pero que sí pueden haberse impedido por otras cuestiones. A continuación, se presentan dos ejemplos que ilustran esto:

"Por falta de voluntad no… voluntad siempre hay" (Fragmento entrevista sujeto 4).

"No, o sea, por falta de voluntad no, pero hay otros variantes por ahí se te junta todo y no llegas" (Fragmento entrevista sujeto 5).

Por otro lado, los otros dos estudiantes no respondieron a la pregunta. Uno de ellos, no dio ningún tipo de respuesta al interrogante, mientras que el otro alumno, expresa "no recuerdo, puede ser", si le ha pasado alguna vez o no, esto de no contar con la voluntad necesaria para lograr un objetivo.

Consideraciones finales

A lo largo del trabajo hemos intentado caracterizar el perfil motivacional de un grupo de estudiantes en particular, conocer las estrategias volicionales que utilizan y conocer sus percepciones respecto a cómo regulan los aspectos motivacionales y volicionales para poder mantener sus esfuerzos hacia el logro de sus metas académicas.

A partir de los resultados hallados en este estudio podríamos decir que pareciera que estos estudiantes son concientes sólo de las estrategias que ponen en juego para descansar o despejarse, desconociendo que cuando se mantienen trabajando para el logro de una meta, también están seguramente utilizando algún tipo de estrategia que les ayuda a mantener sus esfuerzos.

Esto podría estar sugiriendo la necesidad de promover un espacio para que los estudiantes tengan la posibilidad de avanzar hacia una mayor reflexión sobre ellos mismos, de las metas que se proponen lograr y de las estrategias que utilizan para poder mantenerse firmes en el camino hacia el logro de sus metas, de la necesidad de transmitir el valor de importancia y utilidad de estas estrategias cognitivas y motivacionales. Esto, no sólo sería de valioso para ser utilizado en el ámbito de la universidad, sino también para poder luego utilizar este tipo de estrategias también en otros contextos, como por ejemplo, en los futuros ambientes de inserción profesional o laboral.

Por otra parte, los resultados parecen orientarse en la misma dirección de los desarrollos teóricos que suponen que a mayor creencia de autoeficacia, mayor persistencia ante las dificultades y esta mayor persistencia se traduce en un amplio abanico de estrategias volicionales que se despliegan para avanzar hacia las metas propuestas.

Teniendo en cuenta los aportes brindados por autores como Hatie y Timperley (2009) creemos que además, sería muy importante hacerles una devolución a los estudiantes acerca de los resultados y conclusiones obtenidos en esta investigación para que ellos mismos sometan a juicio nuestras apreciaciones al respecto y nos ayuden a avanzar en nuestras elaboraciones conceptuales. Consideramos que informarle a los estudiantes sobre aspectos personales de sus aprendizajes, como los motivacionales y volicionales -entendiendo estas devoluciones como un tipo particular de feedback sobre sí mismo- podría redundar en mejores posibilidades de autorregular sus recursos internos de aprendizaje (Paoloni, Rinaudo y González Fernández, 2011).

Finalmente, otro aspecto importante de destacar es que el valor de este estudio no reside en la generalización de los resultados que habilita porque ese no fue el objetivo del estudio. Más bien, la riqueza de este trabajo se vincula con el hecho de explorar las vinculaciones que se establecen entre aspectos motivacionales y volicionales en un grupo concreto de estudiantes actuando en contexto genuinos de aprendizaje. En un futuro, podría enriquecerse el alcance de estos resultados ampliando las muestras a considerar y especificando algunos componentes motivacionales y volicionales en particular, como las creencias de autoeficacia y las acciones reductoras del estrés. Además, se podría incluir el análisis de las vinculaciones entre estos importantes componentes personales y las emociones de logro.

Bibliografia

BOEKAERTS, M. y ROBENS, M. (2006) Motivated Learning: What is it and how can it be enhanced? Chapter 7. En L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts, y S. Vosniadou. Instructional Psychology: Past, Present, and Future Trends: Sixteen essays in honour of Erik De Corte. Elsevier Ltd. Amsterdam, The Netherlands.

CORNO, L. (1994). Student volition and education: outcomes, influences and practices. En D. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications (pp. 229-251). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CORNO, L. (2008). Work habits and self-regulated learning. Helping students to find a "will" from a "way". En D. Schunk, y B. Zimmerman (Eds.), Motivation and self-regulated learning. Theory, research, and applications (pp. 197-222). Nueva York: LEA.

GAETA GONZALEZ, M. (2011). La autorregulación del aprendizaje en la adolescencia. Estrategias metacognitivas, motivacionales y emocionales. Editorial Académica Española.

HATTIE, J. y TIMPERLEY. H. (2009). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77 (1): 81 – 112. Disponible en http://rer.sagepub.com/cgi/content/bastract/77/a/81 (consultado 20 noviembre de 2011).

HUSMAN, J., McCANN, E. y CROWSON, H. (2000). Volitional strategies and future time perspective: embrancing the complexity of dynamic interactions. International Journal of Educational Research (33) 777-799

McCANN, E. y TURNER J. (2004). Increasing student learning through volitional control. Teachers College Record, 106, 1695-1714.

PAOLONI, P. V., RINAUDO M.C. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2011). Procesos de retroalimentación en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad. Revista de Educación a Distancia. Sección Docencia universitaria en la Sociedad del Conocimiento, 10 (3), 2-18. Murcia: España http://www.um.es/ead/reddusc/3/paoloni_et_al.pdf (consultado 6 de junio 2011).

PAOLONI, P. V., RINAUDO, M. C., DONOLO, D., GONZALEZ FERNANDEZ, A. y ROSELLI, N. (2010). Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras. En M. C. Rinaudo y D. Donolo (Comp.) Río Cuarto: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

PINTRICH, P., SMITH, D., GARCÍA, T. y MCKEACHIE, W. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Centre for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Michigan: The University of Michigan.

LOS BUENOS MAESTROS DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL TEST DE RORSCHACH

Vega, Viviana

Facultad de Psicologia Universidad de Buenos Aires

Resumen

Este trabajo forma parte de la tesis de doctorado de la autora encuadrada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, de junio de 2007. Se ha tratado de un "Estudio descriptivo-exploratorio de la noción de buen docente".

En esta presentación se analizarán 14 protocolos del test de Rorschach administrados a maestros (5 varones y 9 mujeres) elegidos como "buenos" por supervisores y directores de escuelas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. A continuación, se desagregarán los resultados según género y nivel socioeconómico de los alumnos que atienden (NES). Se persigue el propósito de bucear en la singularidad de aquellos elegidos, a juicio de expertos como "buenos docentes de EGB", al tiempo que de reflexionar sobre la genuina existencia de una sustancialidad intrínseca al buen docente, o si ésta es compartida con la de todo buen trabajador

Palabras Clave
Rorschach-Buenos maestros-Educación .

Abstract

GOOD TEACHERS FROM RORSCHACH`S PERSPECTIVE

This work is part of the doctoral thesis of the author framed in the Faculty of Psychology of the University of Buenos Aires, in June 2007. It has tried to "A descriptivo-exploratorio study of the notion of good teacher".

This presentation will explore 14 protocols of the Rorschach test administered to teachers of the Basic General Education (EGB), former primary school level (5 males and 9 females) elected as "good" by supervisors and directors of schools of the Government of the City of Buenos Aires (GCBA

Then it will disaggregate the results according to gender and socioeconomic status of the students that attend (NES)

Pursued the purpose of diving in the uniqueness of those elected, in the opinion of experts as "good teachers of EGB", while reflecting on the genuine existence of a substantiality intrinsic good teachers, if this approach of certain traits of immutability is viable. Likewise if the current subjectivity relieved in "these outstanding teachers" is not possible to assimilate to any good worker.

Key Words
Rorschach–Good teacher-Education.

Introducción

Este trabajo forma parte de la tesis de doctorado de la autora encuadrada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, de junio de 2007. Se ha tratado de un "Estudio descriptivo-exploratorio de la noción de buen docente".

En esta presentación se analizarán 14 protocolos del test de Rorschach administrados a maestros (5 varones y 9 mujeres) elegidos como "buenos" por supervisores y directores de escuelas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. A continuación, se desagregarán los resultados según género y nivel socioeconómico de los alumnos que atienden (NES). Se persigue el propósito de bucear en la singularidad de aquellos elegidos, a juicio de expertos como "buenos docentes de EGB", al tiempo que de reflexionar sobre la genuina existencia de una sustancialidad intrínseca al buen docente, o si esta es compartida con la de todo buen trabajador

1. Resultados generales del test de Rorschach aplicado a los docentes elegidos como "buenos"

A continuación y a modo de resumen se presenta un cuadro con los resultados obtenidos en el test de Rorschach..

χ (Media) de Número de Respuestas: 21.

Respuestas Adicionales: dan todos menos una.

χ de Número de Determinantes: 35.

χ de Número de Contenidos: 27.

Más de la mitad de los entrevistados da Tiempo Promedio aumentado.

En 11 de los 14 sujetos no hay diferencia significativa entre Tiempo de Reacción al Gris y Tiempo de Reacción al Color.

9 de los 14 sujetos da el número de Respuestas Globales aumentado (W).

8 de 14 sujetos presenta el número de Respuestas de Detalle Usual disminuido (D).

12 de los 14 sujetos da el número de Respuestas de Detalle Inusual esperable. (Dd).

13 de los 14 sujetos da el número de Respuestas de Espacio en Blanco esperable (S).

F%: la mitad disminuido y la otra mitad esperable.

F% ext: 12 de los sujetos esperable y 2 disminuido.

F+%:7 esperable, 4 aumentado y 3 disminuido.

F+% ext: 7 esperable y 7 disminuido.

χ de los Movimientos Humanos Activos es 4.

χ de los Movimientos Humanos Pasivos es 2.

χ de los Movimientos Humanos (M) es 5.

χ de textura (Fc) es 2.

χ de perspectiva tridimensional (FK) es 5.

Primera Fórmula Vivencial (primer análisis): 8 introversivo, 5 extratensivo y 1 ambigual.

χ Color Forma (CF) es 2.

Primera Fórmula Vivencial (segundo análisis): 8 dilatado y en 5 casos no se puede realizar.

Segunda Fórmula Vivencial (primer análisis): 5 introversivo, 9 extratensivo.

Segunda Fórmula Vivencial (segundo análisis): 10 dilatado y en 4 casos no se puede realizar.

Proporción color: 7 esperable; 6 introversivo y 1 extratensivo.

χ de Contenidos Humanos y Contenidos Animales: 13,25.

χ de Detalle de Contenidos Humanos y Detalle Contenidos Animales: 2,67.

Índice de Integración: esperable en todos los casos.

Índice de Estereotipia: en 9 casos disminuido, en 4 casos esperable y 1 aumentado.

Contenidos Vitales en 8 casos disminuido.

Contenidos Perturbadores: esperable en todos los casos.

Contenidos Amortiguadores: en 5 casos esperable y en 6 aumentado.

Contenidos Siniestros esperable en 13 de los 14 casos.

% de Respuestas Populares en 9 casos disminuido, en 4 esperable y en uno aumentado.

% de Respuestas Originales: La χ es 30,32 (esperable).

Índice de Realidad en 8 casos esperable, en 5 disminuido y 1 en aumentado.

% de Determinantes Múltiples aumentado en casi todos los casos.

Índice de Conflicto en 8 casos esperable; en 2 disminuido y en 4 aumentado.

Fenómenos especiales frecuentes:

1. Diminutivo.

2. Sobreelaboración.

3. Respuesta Simbólica.

Lámina que más le gustó:

1° lugar: III

2° lugar: X

Lámina que menos le gustó:

1° lugar : IV - V

2° lugar : II – VI

El Número de Respuestas Promedio (χ) es 21, cantidad que resulta baja para la Asociación Argentina de Rorschach si se tiene en cuenta que considera el intervalo de esperable entre 25 a 30 A su vez sería esperable para Exner (1974) quien toma como parámetro de 17 a 26 respuestas. Este indicador estaría en relación con buena productividad.

Sólo 1 de los 14 sujetos estudiados no da Respuestas Adicionales, lo cual pondría en evidencia un buen elemento de pronóstico terapéutico en el sentido de la posibilidad de poder producir más junto a otro (insight).

La media o promedio del Número de Determinantes es de 35 y la del Número de Contenidos de 27; ello manifestaría un buen nivel de productividad y riqueza perceptual y asociativa.

Es posible relacionar el Tiempo Promedio aumentado en más de la mitad de la población estudiada con el contexto de administración: “ser los mejores”. Pero también es probable que se trate de un indicador de personas muy cuidadosas, autocríticas, y que se toman su tiempo para elaborar una respuesta.

La no diferencia entre ambos Tiempos de Reacción pone en evidencia cierto equilibrio.

Al respecto de las Respuestas Globales (W), si bien en general están aumentadas, haciendo un análisis cualitativo se observa que son fundamentalmente secundarias positivas, lo que da cuenta de la potencialidad de las respuestas globales: su relación con la energía del impulso asociativo, con “ocurrencia” u optimismo y con la capacidad

para organizar, ordenar y disponer. Es evidente que se puede vincular con la posibilidad de ejercer un liderazgo democrático.

Otra consideración es que esta clase de respuesta es típica de un pensamiento inductivo-deductivo, analítico-sintético es decir tiende a ir de la parte al todo.

Las Respuestas de Detalle Usual (D) disminuidas como consecuencia del aumento de las W ¾predominantemente secundarias positivas¾, se pueden asociar con un pensamiento poco concreto, tendiente a la abstracción y además, con un esfuerzo consciente por producir un resultado brillante (Loosli-Usteri, 1965). Asimismo esto último podría estar en estrecha relación con el contexto de administración de la técnica.

En referencia a las Respuestas de Detalle Inusual (Dd) y Espacio en Blanco (S) en proporción esperable, se considera que son signo de saludable iniciativa e índice de buen pronóstico, de independencia, autonomía, autoafirmación, y hasta de cierta autoestima.

En síntesis, de lo planteado hasta aquí puede concluirse que el modo aperceptivo (App) de estos sujetos evidencia un modo analítico-sintético de funcionamiento de la percepción. Son personas que amoldan sus pensamientos a los problemas y piensan, tal vez, en forma poco abstracta y más plásticamente. Sin embargo, les suele interesar más a menudo lo problemático que la realidad concreta (Portuondo, 1989).

El F% está en la mitad de la población disminuido y en la otra mitad dentro de lo esperable. El F% esperable (índice que se tiene en cuenta en la selección de personal) da cuenta de discriminación, control, tenacidad, objetividad, atención, memoria, concentración y organización. En tanto, el F% disminuido sería indicador de algún tipo de dificultad para que los procesos mentales conscientes resistan la emergencia de los factores inconscientes. En otras palabras, señalaría cierta debilidad 'yoica', o posiblemente creatividad (Alessandro, Alonso et al, 1993).

El F% extendido da casi en todos los casos (12 de 14) esperable, y se relaciona con personas con un 'yo' capaz de organizar y discriminar los estímulos provenientes de sí mismo y del mundo externo.

La relación entre F% y F% extendido en la franja de lo esperable se puede leer como evidencia de que esta población cuenta con un 'yo' plástico, capaz de ser objetivo, lógico, de no dejarse invadir por sentimientos y de responder a las exigencias de la realidad. Por otro lado, la relación entre F% disminuido y F% extendido esperable es posible de ser explicada como una tendencia a rechazar los aspectos formales, e integrar eficazmente lo afectivo y mantener un control adecuado de las emociones.

El F+% está en la mitad de la población dentro de lo esperable: supone entonces personas con fortaleza 'yoica', con conservación de la prueba de realidad, de juicio lógico. Es decir que el 'yo' logra ejercer sus funciones: observar, percibir, discriminar; la memoria, la atención y la concentración son adecuadas, se disocia operativamente y se puede ser objetivo e impersonal, controlar los aspectos afectivos y frenar la irrupción de los impulsos y emociones, como así también ser constante en los esfuerzos. En una cuarta parte de la población estudiada este indicador está aumentado, rasgo que suele ser típico en individuos perfeccionistas y exigentes consigo mismos y con los demás. A menudo están alertas para no cometer equivocaciones y son excesivamente meticulosos, precisos, concentrados y observadores.

La relación F% y F+% dentro de lo esperable es posible que exprese una buena adecuación a la realidad y un 'yo' capaz de ejercer sus funciones de manera efectiva.

Por otra parte, la relación entre un F% disminuido y un F+% esperable da cuenta de personas que pueden ser muy creativas, lábiles, poco objetivas, informales y eficientes. (Alessandro, Alonso et al, 1993). Sólo en una cuarta parte de esta población el F+% se halla disminuido, característica que se relaciona con un debilitamiento de las funciones 'yoicas' adaptativas.

Respecto del F+% extendido en la mitad está dentro de lo esperable y en la otra, disminuido. Este indicador dentro de lo esperable puede evidenciar que se mantiene el funcionamiento de la prueba de realidad cuando intervienen la fantasía creadora, los aspectos impulsivos y afectivos y no sólo los aspectos exclusivamente formales. Mientras que el F+% extendido disminuido suele manifestar que diferentes factores tienden a descender el rendimiento intelectual potencial o efectivo y su aplicación.

La relación entre F+% y F+% extendido esperables permite ver la presencia de un 'yo' plástico adaptativo, capaz de satisfacer sus necesidades y al mismo tiempo, de amoldarse a las exigencias de la realidad. Asimismo, la relación entre un F+% aumentado y un F+% extendido disminuido comúnmente representa a personas exigentes, rígidas, perfeccionistas; que se controlan y permanecen alertas para no cometer equivocaciones, que poseen una marcada disociación de lo afectivo.

Ya en relación con la media del Movimiento Humano (M), la del activo es 4 y la del pasivo es 2. Al mismo tiempo el promedio total de M es 5. De esta forma, la presencia de M en la cantidad esperada expresa capacidad de empatía con otras personas. Implica madurez y manifiesta un 'yo' fuerte e integrado, apto para disociarse adecuadamente, creativo, fantasioso e imaginativo. También puede indicar capacidad de movilizar recursos internos que se tienen disponibles para expresarse de manera adaptativa en la exteriorización de las emociones e impulsos. Además es posible que dé lugar al autocontrol, es decir un freno natural en el sentido de que no significaría costo alguno para el 'yo'. Dicho de otra manera, la presencia de M en las cantidades esperadas pone de manifiesto posibilidades para entenderse, aceptarse a sí mismo y en consecuencia, también a los demás. Funciona como indicador de la habilidad para establecer relaciones personales exitosas, de flexibilidad defensiva, y plasticidad, en definitiva, de adultez. Por ello M está correlacionado con madurez e inteligencia abstracta. Por otro lado, su presencia evidencia capacidad de insight, de tener conciencia de los conflictos y de poder asumirlos. Esta capacidad de empatía, característica de una presencia adecuada de M es un buen indicador de desempeño para la función docente. En otras palabras, no sólo refleja la capacidad para colocarse en el lugar del otro, de comprenderlo y de entenderlo, sino que, al mismo tiempo indica la posibilidad de volverse hacia sí mismo y poner en marcha un proceso introspección. También cabe señalar que la adecuada proporción entre M activo y pasivo suele indicar flexibilidad.

En tanto el promedio o media de Fc (textura) es 2, lo cual se vincula

con el establecimiento de buenas relaciones interpersonales, con la existencia de 'tacto' y cuidado. Es índice de confianza básica en el otro. Con frecuencia representa a personas cariñosas, dulces, que pueden expresar ternura, son sensibles y poseen capacidad para discriminar y percibir sutilezas y para enmendar errores.

El promedio o media de FK (perspectiva tridimensional; claroscuro de profundidad) es 5, es decir se encuentra de modo recurrente en estos protocolos. Las FK señalan integración, madurez y creatividad. Como están relacionadas con adaptación creativa, suelen constituir el principal indicador de introspección. En resumen, son representantes de un 'yo' fuerte, de alto nivel intelectual, capaz de discriminar y de tomar distancia frente a la angustia. Simultáneamente, refuerzan el ajuste frente a la realidad.

La Primera Fórmula Vivencial es en 8 casos introversiva y en 5 extratensiva. La tendencia de este grupo de docentes es, pues, introversiva en el funcionamiento de tipo vivencial o experiencial. Esta fórmula señala la tendencia reactiva básica del sujeto. La modalidad introversiva se relaciona con personas ensimismadas, circunspectas, reflexivas, lentas, con fantasía creadora y capacidad introspectiva, con vida interior rica, receptivas. A pesar de ello hay en estos protocolos un promedio de casi 2 CF (Color Forma) determinante relacionado con contacto espontáneo, caluroso y simpático en su faz positiva. Al mismo tiempo cabe señalar que cuando este último indicador está acompañado de un buen número de M y de FK se compensa su perspectiva negativa, es decir, de ser índice de labilidad, impaciencia e irritabilidad. Por otro lado, la presencia de CF también está asociada a capacidad de liderazgo, sugestión y seducción, características que permiten movilizar y activar a otros hacia la acción para el cumplimiento de sus objetivos.

Por otro lado, la Segunda Fórmula Vivencial señala la orientación actual de la persona; en 5 de los casos es introversiva y en 9, extratensiva. La tendencia extratensiva pone de relieve cierta susceptibilidad, tensión, y algún temor a la frustración. Esta diferencia respeto de la Primera Fórmula Vivencial, es decir, la inversión de la tendencia, puede vincularse con el alto grado de exigencia que supone en la actualidad el desempeño del rol docente.

Otra característica a destacar es que tanto la Primera como la Segunda Fórmulas Vivenciales son dilatadas lo que manifiesta que el grupo de personas estudiadas presenta buen humor, es armonioso, ricamente dotado de inteligencia, con defensas variadas, fantasía, comunicación y capacidad artística y creativa.

La Proporción Color da en la mitad de los casos dentro de lo esperable o sea, ambigual. Esto se suele vincular con capacidad para reaccionar y expresar ante lo que impacta emocionalmente. En 6 de los restantes casos sigue la línea de la introversión observada en la Primera Fórmula Vivencial.

La media de la cantidad de Contenidos Humanos (H) y Animales (A) es 13,25 y la media de los contenidos de Detalle de Humanos y Animales es de 2,67, entonces el Índice de Integración se encuentra dentro de lo esperable. Además conjuntamente con otros elementos hallados en estos protocolos estudiados, está asociado a la posibilidad de analizar partes del todo, a una adecuada distancia frente a determinados temas y a una elaborada expresión de la agresión, lo que permite a los individuos que lo manifiestan oponerse, criticar, diferenciarse en su opinión o postura de los otros.

Ya el Índice de Estereotipia en 9 de los 14 casos está disminuido pero asociado a protocolos con respuestas originales se relaciona con personas de rica imaginación, pensamiento ágil, cultivado, artístico.

Los Contenidos Vitales se hallan en general disminuidos; los Perturbadores dentro de lo esperado; los Amortiguadores aumentados en 6 casos y en 5 esperables. Estos últimos dan cuenta de la variedad de intereses, necesidades y características con que se acerca el sujeto a su mundo interno y al mundo externo. En otras palabras, los Contenidos Amortiguadores suelen mostrar la amplitud y variedad de intereses que posee el sujeto, así como el modo de orientar y canalizar su

problemática. Por otro lado, los Contenidos Amortiguadores representan las áreas libres de conflictos, las que posibilitan trabajar, estudiar y, junto con otros elementos del test, evidencian una buena disociación y contacto con la realidad y mundo de los objetos. En particular, en esta muestra se observa un número considerable de contenidos abstractos relacionados con inteligencia superior y con cierta tendencia a no poder adecuarse totalmente a la consigna, tal vez por ausencia de convencionalismos.

En cuanto la los Contenidos Siniestros, en la totalidad de los sujetos analizados están en un porcentaje esperable, sólo en un caso se hallan aumentados. Esto se vincula con la posibilidad de reconocer los miedos personales y por lo tanto, son un elemento de buen pronóstico terapéutico.

Por otra parte, la disminución de las Respuestas Populares en 9 de los casos estudiados da cuenta de individuos que no pueden o no quieren pensar en común con otros, dato que es particularmente relevante en el caso de los docentes ya que su accionar en la actualidad debería ser "contracultural". Más aún los valores y significados instituidos y generalizados atentan contra el desarrollo humano y conducen a la autodestrucción propia y de la comunidad. Es en este sentido que una acción educativa satisfactoria debería necesariamente poder ir contra ellos.

Las Respuestas Originales dan una media de 30,32, es decir que se encuentran dentro de lo esperable y permiten relacionarlas con flexibilidad de pensamiento, capacidad creadora, inteligencia y sentido del humor.

El Índice de Realidad en 8 de los casos esperable y en uno aumentado, pone de manifiesto cierto grado de ajuste a la realidad. En el caso del aumentado señala una tendencia a estar ligado a aspectos convencionales, con rasgos de sobreadaptación y/o sometimiento. Y los 5

casos en que se halla disminuido conjuntamente con la tendencia a F+% esperable, se relaciona con un rechazo hacia la realidad en el sentido de no compartir pautas con el resto de las personas. Probablemente también pueda estar vinculado con lo explicitado más arriba respecto de las Respuestas Populares.

El porcentaje de Determinantes Múltiples da en general aumentado lo cual evidencia riqueza de asociaciones y gran inteligencia. También indica creatividad, aunque a la vez cierto estado de crisis, probablemente vinculado al estrés del rol docente contemporáneo.

En relación con el Índice de Conflicto de resultado esperable en esta

población se lo que puede relacionar con un grado óptimo de conflicto y una real necesidad de solucionarlo. En consecuencia se trata de un indicador de insight, introspección y autocrítica.

El uso frecuente del Diminutivo como Fenómeno Especial puede leerse como represión de la agresión, mecanismos de formación reactiva o infantilismo, aunque tratándose de docentes que están en permanente contacto con niños puede plantearse la hipótesis de que exista de cierto grado de mimetización con ellos.

Asimismo, la frecuencia de la Sobreelaboración muestra cierto ejercicio de imaginación entendido como predisposición a adornar la realidad circundante (Portuondo, 1989). Y el uso recurrente de Respuesta Simbólica da cuenta de un buen nivel intelectual y de una tendencia a refugiarse en él.

La elección de la lámina III evidencia facilidad para las relaciones interpersonales. Análogamente, la preferencia de la lámina X en segundo lugar puede vincularse con una tendencia a concordar con otras personas, lo que la convierte en indicador de seguridad social.

Finalmente, el rechazo de la lámina IV asociada a los aspectos terroríficos de la autoridad pone de manifiesto cierto grado de conflictividad con el tema; mientras que el rechazo de la lámina V indicaría cierta disconformidad con la realidad.

Resultados según el género de los docentes de la muestra

Los datos se presentan por proporciones o media (χ):

SEXO	Varones	Mujeres
χ (media) de Número de Respuestas	15	25
Respuestas Adicionales	1 de 5 no dio estas respuestas.	Todas dieron.
χ de Determinantes	26	39
Promedio de Contenidos	21	31
Tiempo Promedio	0,60 aumentado.	0,60 aumentado.
Diferencias de Tiempo de Reacción	En el 0,80 no hay diferencia.	En el 0,77 no hay diferencia.
Respuestas de Detalle Usual (D)	En el 0,80 disminuido.	En el 0,44 disminuido.
Respuestas de Detalle Inusual (Dd)	En el 0,80 esperable.	En el 0,88 esperable.
Respuestas de Espacio en Blanco (S)	Todos esperable.	En el 0,77 esperable.
F%	En el 0,60 esperable.	En el 0,44 esperable.
F% extendido	En el 0,80 esperable.	En el 0,77 esperable.
F+%	En el 0,60 esperable.	En el 0,44 esperable, en el 0,44 aumentado.
F+% extendido	En el 0,60 disminuido.	En el 0,44 disminuido.
χ de Movimiento Activo (Ma)	3.40	4
χ de Movimiento Pasivo (Mp)	1	2
χ de Movimientos Humanos (M)	4.4	6
1° Fórmula Vivencial (1° análisis)	0,60 introversivo.	0,44 introversivo.
1° Fórmula Vivencial (2° análisis)	0,60 dilatada.	0,44 dilatada.
2° Fórmula Vivencial (1° análisis)	0,60% extratensiva.	0,66 extratensiva.

2° Fórmula Vivencial (2° análisis)	0,40 dilatada.	0,88% dilatada.
χ de Contenidos Humanos y Animales (H- A)	7,30	17
χ de Contenidos de Detalle Humano y Animal (Hd-Ad)	2.70	3
Índice de Integración	0,60 esperable.	0,88 esperable.
Índice de Estereotipia	0,20 esperable. 0,80 disminuido.	0,33 esperable. 0,55 disminuido.
Contenidos Vitales	Todos aumentado.	0,33 aumentado.
Contenidos Perturbadores	0,80 aumentado.	0,33 aumentado.. 0,33 disminuido
Contenidos Siniestros	En el 0,80 esperable	Todos esperable
Respuestas Originales	0,80 esperable. 0,20 aumentado.	Todos esperable.
Respuestas Populares	En el 0,40 disminuida	En el 0,70 disminuida
Índice de Realidad	En el 0,80 esperable.	En el 0,44 esperable.
% de Determinantes Múltiples	Todos aumentado.	Todos aumentado.
Índice de Conflicto	En el 0,60 aumentado	En el 0,44 esperable.
Fenómenos especiales	1° lugar: Respuesta simbólica. 2° lugar: Diminutivo. 3° lugar: Fabulación.	1° lugar: Diminutivo. 2° lugar: Sobreelaboración. 3° lugar: Valoración.
Láminas elegidas	Lámina VI.	Lámina III.
Láminas rechazadas	Lámina II.	Lámina IV.

El análisis de los resultados en varones y mujeres lleva a plantear algunas diferencias significativas.

En los varones se observa una tendencia a poseer mayor capacidad para el liderazgo, el humor y el optimismo (mayor cantidad de Respuestas Globales), y por ende una relación más fluida con la autoridad (no rechazo de lámina IV).

Asimismo también se advierte que manifiestan una variedad de intereses superior (Contenidos Amortiguadores aumentados); una mejor adaptación a la realidad (mayor proporción de Índice de Realidad dentro de lo esperable); una preferencia por la intelectualización (mayor cantidad de Respuesta Simbólica como Fenómeno Especial) y conflicto con la agresión (rechazo de lámina II).

Por su parte, en las mujeres se observa mayor madurez, creatividad, fantasía, imaginación, riqueza; capacidad artística, de comunicación, de disociación y posibilidades de aceptación de sí mismas (mayor cantidad de Respuestas, de Contenidos y Determinantes, de Movimiento Humano, como así también de Índice de Integración equilibrado). Se evidencia en ellas una mayor facilidad para la empatía (elección de lámina III) a la vez que Sobreelaboración o tendencia a adornar la realidad (Portuondo, 1989).

Por último, se registra cierta aversión por la autoridad (rechazo lámina IV) y una tendencia superior a contener la agresión: uso del Diminutivo, aunque cabe añadir que su presencia suele ser frecuente en el vocabulario de las mujeres como rasgo típico del género.

Resultados según el nivel socioeconómico de los alumnos que atienden (NES)

Los datos se presentan por proporciones o media (χ):

NES	Medio	Bajo
Total de casos	9	5
Año (o grado) en que se desempeña	Seis en 7° grado; dos en 1° grado y uno en 4°/ 5° grado.	Cuatro en 7° grado y uno en 1° grado.
X (Media) de antigüedad en la docencia	15 años	23 años
χ de Número de Respuestas	18.67	26
Respuestas Adicionales	El 0,88 da este tipo de respuestas.	Todos dieron
χ de Determinantes	30,89	41.40
χ de Contenidos	25	31.40
Tiempo Promedio	La mitad aumentado.	El 0,80 aumentado.
Diferencias de Tiempo de Reacción	En el 0,77 no hay diferencia.	En el 0,80 no hay diferencia.
Respuestas Globales (W)	En el 0,77 aumentado.	En el 0,40 esperable y el 0,40 aumentado.
Respuestas de Detalle Usual (D)	En el 0,77disminuido.	El 0,20 disminuido, el 0,60 esperable y el 0,20 aumentado.
Respuestas de Detalle Inusual (Dd)	En el 0,77 esperable.	Todos esperable.
Respuestas de Espacio en Blanco (S)	En el 0,88 esperable.	Todos esperable.
F%	El 0,55 esperable y el 0,44 disminuido.	El 0,40 esperable y el 0,60 disminuido.
F% extendido	El 0,66 esperable.	Todos esperable.
F+%	El 0,44 esperable y el 0,22 disminuido.	El 0,66 esperable, el 0,20 aumentado y el 0,20 disminuido.
χ de Movimiento Activo (Ma)	3,67	4
χ de Movimiento Pasivo (Mp)	1.78	1.40
χ de Movimientos Humanos (M)	5.44	5.40
1° Fórmula Vivencial (1° análisis)	0,66 introversivo.	0,40 introversivo. 0,40 extratensivo y 0,20 ambigual.
1° Fórmula Vivencial (2° análisis)	0,66 extratensiva.	0,60 extratensiva.
2° Fórmula Vivencial (1° análisis)	2.70	3
2° Fórmula Vivencial (2° análisis)	0,66 dilatada.	0,80 dilatada.
Proporción color	0,55 esperable (ambigual) y 0,44 introversivo.	0,40 esperable y 0,40 introversivo.
χ de Contenidos Humanos y Animales (H- A)	11.56	16.30

α de Contenidos de Detalle Humano y Animal (Hd-Ad)	2.67	2.70
Índice de Integración	0,77 esperable.	0,80 esperable.
Índice de Estereotipia	0,44 esperable. 0,55 disminuido.	0,80 disminuido. 0,20 aumentado.
Contenidos Vitales	0,55 disminuido. 0,33 esperable. 0,11 aumentado.	0,40 aumentado 0,40 disminuido.
Contenidos Perturbadores	Todos esperable.	Todos esperable.
Contenidos Amortiguadores	0,44 esperable. 0,44 aumentado. 0,11 disminuido.	0,40 aumentado. 0,40 disminuido. 0,20 esperable.
Contenidos Siniestros	En el 0,88 esperable.	Todos esperable.
Respuestas Originales	0,88 esperable. 0,11 aumentado.	Todos esperable.
Respuestas Populares	0,33 esperable. 0,11 aumentado. 0,55 disminuido	0,80 disminuido. 0,20 esperable.
Índice de Realidad	En el 0,55 esperable y 0,33 disminuido.	En el 0,60 esperable y en el 0,40 disminuido.
% de Determinantes Múltiples	Todos aumentado.	Todos aumentado.
Índice de Conflicto	El 0,44 esperable.	El 0, 80 esperable.
Fenómenos especiales	1° lugar: Diminutivo. 2° lugar: Respuesta simbólica. 3° lugar: Sobreelaboración y Fabulación	1° lugar: Diminutivo. 2° lugar: Sobreelaboración 3° lugar: Valoración.
Láminas elegidas	Lámina X.	Lámina III.
Láminas rechazadas	Lámina IV.	No hay recurrencias.

En los docentes que trabajan con alumnos de NES bajo de acuerdo con el cuadro anterior, se puede observar:

-Mayor tiempo promedio de experiencia docente. Pueden respecto de ello, plantearse los siguientes interrogantes: ¿necesitan más tiempo de experiencia para poder trabajar mejor con alumnos de NES bajo?; ¿se quedan en las escuelas que reciben esta población porque tienen mayor convicción respecto del alcance social del rol docente en esas circunstancias?

-Mayor tendencia a tomarse tiempo para pensar (Tiempo Promedio aumentado en la mayoría). ¿Son más reflexivos acaso?

-Mayor equilibrio entre Respuestas Globales (W) y Respuestas de Detalle Usual (D) Esto hace estar al grupo más cerca de los parámetros esperables, entonces se evidencia un equilibrio superior entre la posibilidad de teorizar y manejarse prácticamente.

-En relación con las Dd (Detalle Inusual) y los S (espacio en blanco), que todos se encuentran dentro de lo esperable. Es posible aventurar, por lo tanto que tienen más capacidad de autocrítica, esto es, de reconocer los propios conflictos.

-Mayor tendencia a presentar una Fórmula Vivencial Extratensiva lo cual puede vincularse con una necesidad más acuciante de tener que ser expresivos y comunicativos.

-Casi todos tienen el Índice de Estereotipia disminuido tal vez porque una población de alumnos de NES bajo requiere de sus maestros menos rutina y sistematicidad y por ende, más creatividad, flexibilidad y poco convencionalismo.

-Cierta inclinación a tener el porcentaje de Respuestas Populares disminuido. Este indicador probablemente señale la necesidad de tener que ser más "contraculturales" en el sentido de no ser portadores de la cultura o valores hegemónicos vigentes.

-Proclividad a la Sobreelaboración como Fenómeno Especial. Esta característica puede ser vinculada con la necesidad de "tener que enriquecer la realidad" a la hora de presentar las propuestas pedagógicas a los alumnos como forma de captar su interés.

-La repetida elección de la lámina III, amerita afirmar que los docentes en cuestión poseen gran interés y capacidad para las relaciones interpersonales.

Conclusiones

Del análisis de estos protocolos Rorschach correspondientes a maestros designados como "buenos", puede plantearse a modo de síntesis, la probabilidad de que puedan ser individuos caracterizados como:

·Personas emocionalmente maduras, es decir, equilibradas, armónicas, autocríticas, autocontroladas, con capacidad de disociación, con buena fortaleza 'yoica', autoestima y autoafirmación. Los indicadores que darían cuenta de estas características son: alto número de Contenidos Amortiguadores, de M y de FK, F+% esperable y aumentado; relación entre F+% y F+% extendido esperables, presencia de Dd y S en proporción esperable; Respuestas Adicionales, presencia de Contenidos Siniestros en proporción adecuada, de Índice de Conflicto en porcentaje adecuado y de Índice de Integración esperable; no diferencia entre Tiempos de Reacción al Gris y al Color (Alessandro, Alonso, et al,1993).

Respecto de la diferencia según género puede plantearse mayor tendencia a la madurez emocional en las mujeres. Por el contrario, en los varones, se identifican más indicadores de una mejor adaptación a la realidad.

En cuanto a los docentes que atienden a poblaciones escolares más desfavorecidas (NES bajo), se observa que tienden a tener mayor equilibro (App más dentro de lo esperable) como así también mayores posibilidades para la autocrítica.

·Personas imaginativas, creativas, flexibles, con riqueza de recursos, capacidad artística y por ende, poco convencionales. Se destacan en este caso los siguientes indicadores: alto número de Respuestas, Contenidos y Determinantes; A% disminuido; número de Respuestas Populares disminuido; alto número de M; Primera Fórmula Vivencial Introversiva (Portuondo, 1989); Segunda Fórmula Vivencial Dilatada; alto número de Respuestas Originales, de Contenidos Amortiguadores, y de DM %.

En relación con la diferencia de género se observa que en las mujeres es mayor la tendencia a la creatividad y la fantasía como así también a "adornar la realidad".

Además los maestros que atienden a los sectores escolares más empobrecidos (NES bajo) presentan una mayor tendencia a la creatividad, un menor grado de convencionalismo y una predisposición mayor a "enriquecer la realidad".

·Personas con capacidad para establecer buenas relaciones interpersonales, es decir, con posibilidades de empatía, espontaneidad, calidez, buen humor, optimismo, ocurrencia, expresividad de los afectos y flexibilidad. En los protocolos analizados se encuentra: alto número de Respuestas W y de M; presencia esperable de CF y de Fc (textura); Respuestas Originales (Rorschach, 1948); ausencia de Shock Kinestésico.

Respecto del género puede identificarse mayor tendencia a la empatía en las mujeres que en los varones, mientras que en éstos se evidencia mayor predisposición al humor y al optimismo.

En referencia al NES, los maestros que trabajan con los alumnos más desfavorecidos socialmente parecen tener mayor facilidad para entablar relaciones interpersonales como así también a ser más expresivos y comunicativos.

·Personas con capacidad de liderazgo, de organización, de iniciativa, de responsabilidad y autonomía. Se encuentra en estos protocolos: presencia de alto número de W, App: analítico-sintético y Contenido Siniestro dentro de lo esperable.

Respecto del género, en los varones se identifica cierta tendencia a ejercer el liderazgo y la autoridad con mayor fluidez que en la mujeres. En ellas se registra un rechazo al ejercicio de la autoridad, seguramente asociado al autoritarismo.

En cuanto al NES de los alumnos, los docentes que atienden los sectores más carenciados presentan una tendencia a tomarse más tiempo para pensar.

·Personas de buen nivel intelectual, con gran posibilidad reflexiva e intereses varios, curiosos cognitivamente. Los indicadores encontrados son: F+% esperable y aumentado, gran número de M y de W, presencia abundante de FK; bajo el A%; alto número de Respuestas Originales (Rorschach, 1948; Portuondo, 1989); Primera Fórmula Vivencial Introversiva; Tiempo Total aumentado y fenómeno especial de Respuesta Simbólica; alto número de Contenidos Amortiguadores y en particular, de contenidos abstractos.

Respecto del género se registra una mayor tendencia a la variedad de intereses y a refugiarse en lo intelectual en los varones.

En cuanto al NES de los alumnos, no hay diferencia entre los docentes que trabajan con los alumnos de sectores bajos y los otros.

Dadas estas características cabe destacar si es posible adjudicarlas exclusivamente a un "buen docente" o si las mismas pueden ser atribuidas a cualquier trabajador profesional que asume con responsabilidad y convicción su tarea en este momento histórico. Las nuevas teorías contemporáneas acuerdan en señalar que la definición de buen docente es una construcción ideológica relacionada con los valores dominantes en un determinado contexto y momento histórico-político. Desde esta perspectiva, es un constructo que pone de manifiesto los principios e ideologías que subyacen y configuran el proceso educativo en momentos históricos concretos, y en contextos sociales particulares. El surgimiento de un modelo de profesor particular depende, en parte, de la ideología particular que consiga una posición de legitimación y en parte, también de las exigencias e imperativos de la situación en la que trabaja el "buen maestro". En otras palabras, es una construcción social en dos sentidos: en el nivel

de la ideología y en el nivel de lo que la situación exige (Grace, 1978; Arzeno, 2004).

Bibliografia

Alessandro de Colombo, M., Alonso, H. Barreira, R., et al (1993) El psicodiagnóstico de Rorschach. Interpretación. Buenos Aires, Klex.

Arzeno, M. E. (2004).Pensar, aprender, subjetivar. Buenos Aires: Grama.

Bauman, A. (2004) Ética posmoderna, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Nodelis, H (2004) Test de Rorschach. Buenos Aires, Catálogos

Grace, G (1978) Teachers, ideology and control, Londres, Routledgeand Kegan Paul)

Nodelis, H (2004) Test de Rorschach. Buenos Aires, Catálogos

Passalacqua, A. y col.(1992) El psicodiagnóstico de Rorschach. Sistematización y nuevos aportes. Buenos Aires, Klex. 2° edición

Passalacqua, A.; Gravenhorst, M. (1996) Los fenómenos especiales en Rorschach Buenos Aires, Psiqué.

Portuondo, J.A. (1989) El psicodiagnóstico de Rorschach clásico y psicoanalítico. Barcelona, Psique.

Rapaport, D. (1944/1946) Manual of diagnostic psychological testing New York, Josiah Macy, jr Foundation.

Rorschach, H. (1948) Psicodiagnóstico Buenos Aires, Paidós.

ESTUDIO EXPLORATORIO DE PRÁCTICAS ACADÉMICAS DESHONESTAS EN EXÁMENES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Ventura, Ana Clara - Biagioni, Franco - Bozicovich, Nadia - Borgobello, Ana

Facultad de Psicología-Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La diversificación de acceso a fuentes tecnológicas de datos ha cambiado las características de las prácticas académicas. Esto hace que en los últimos años haya habido un interés creciente en el estudio de estas conductas. La presentación actual forma parte de un proyecto más amplio destinado a indagar acerca de opiniones y prácticas en conductas académicas deshonestas en la Facultad de Psicología de la UNR. El objetivo aquí es presentar resultados parciales y reflexiones en torno a la aplicación de un cuestionario referente a conductas de este tipo en exámenes a 117 estudiantes de sexto año. El cuestionario fue administrado de forma voluntaria y anónima. Los resultados demuestran que los estudiantes tienden a atribuir mayores grados de conductas fraudulentas a otros que a sí mismos, acorde con la literatura consultada. Consideramos que el conocimiento generado a partir de esta investigación permitiría problematizar la práctica docente y discutir contextualizadamente acerca de lo que como docentes estamos "transmitiendo" a los estudiantes.

Palabras Clave
HonestidadAcadémica FraudeAcadémico EstudiantesUniversitarios Cuestionario

Asbtract

ACADEMIC CHEATTING IN HIGHER EDUCATION

The diversification of access to technological sources of data has changed the characteristics of academic practices. Recently, it has been an increased in the number of studies about these behaviors. The current presentation is part of a larger research project about opinions and practices in academic dishonest behaviors at the UNR School of Psychology. The aim here is to present partial results and discussions about a survey applied to 117 students. The survey answer was voluntary and anonymous. The results show that students tend to attribute higher levels of fraudulent behavior to other than to themselves, according to the literature. We believe that the knowledge constructed from this research resulted would problematize the teaching practices and it also could generate discussions about what we as professors "teach" to our students.

Key Words
AcademicHonesty Cheating UniversityStudents Survey.

Introducción

Problemática y contexto de estudio

La formación del estudiante universitario del campo psi en el ámbito local es una preocupación frecuente plasmada en la literatura científica de las últimas dos décadas (Di Doménico, 1999; Gallegos, 2005; Gentile, 1989; Klappenbach, 2000; Rossi, 2001; Ventura, Borgobello y Peralta, 2010).

Asimismo, la alfabetización académica ha irrumpido como tema de interés en el mismo periodo con amplia visibilidad en jornadas científicas a nivel internacional (Becher, 2001; Carlino, 2003; Solé, Castells, Gràcia y Espino, 2006; Wells, 1987).

Estos temas han abierto debates e interrogantes en un grupo de docentes y auxiliares de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) por lo que decidimos elaborar un proyecto de investigación que estudiara ciertas prácticas académicas relacionados con la formación y la práctica cotidiana de enseñanza-aprendizaje. En este proyecto participan, además, investigadores y becarios de CONICET formando así un grupo amplio.

Este proyecto de investigación se denomina "Contextualización y análisis de prácticas académicas deshonestas en estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio-descriptivo en la Facultad de Psicología de la UNR" (1PSI231), oportunamente aprobado por RESOLUCIÓN Nº262-11 (año 2011).

El objetivo general que nos planteamos es una descripción de conductas académicas (en especial de conductas de "deshonestidad académica") a nivel local y el estudio de las motivaciones que llevan a los estudiantes a tales prácticas (entendiendo a las mismas en el contexto de enseñanza y aprendizaje).

Tal como puede advertirse nos reúne una mirada crítica ante estas prácticas y reconocimiento de que el contexto de práctica configuraría las formas de actuar y pensar (en el sentido atribuido por Bruner, 2000).

Asimismo, otra de las preocupaciones claras de este grupo de trabajo, formado por un número amplio de docentes de metodología de la investigación es el desconocimiento acerca de normas de escritura científica por parte de los estudiantes. Sostenemos, en esta misma dirección, que conocer cómo piensan y actúan los estudiantes en relación a estas prácticas académicas podría mejorar nuestra propia enseñanza.

El proyecto está pensado en dos fases de trabajo complementarias, la primera consiste en la aplicación de una adaptación local del cuestionario de Sureda Negre, Comas Forgas y Gili Planas (2009) y, la segunda, con implementación de grupos focales; es decir, una fundamentalmente cuantitativa y la otra básicamente cualitativa. La aplicación de cuestionario se está realizando en estudiantes de distintos ciclos de la formación de la Carrera de Psicología de la UNR. Los grupos focales se realizarán con estudiantes de primero y sexto año de la misma carrera.

Antecedentes

En un estudio realizado en la Universidad de Islas Baleares (España) elaboraron y aplicaron un cuestionario que sirvió de base para la presente investigación (Sureda Negre, Comas Forgas y Gili Planas, 2009). Los autores hallaron que el 53% de los estudiantes (n=727) admiten haber copiado alguna vez en un examen en el transcurso de la carrera pero piensan que muchos más (88,4%) lo hicieron alguna vez. Todos los ítems preguntados sobre conductas deshonestas en un examen aumentan considerablemente cuando se trata de atribuir esa conducta a otros en comparación con la declaración propia (Uso de "chuletas" o "machetes": 51,4% vs. 88,3%; Uso de tecnología: 3% vs. 38,8%; Dejarse copiar: 70,5% vs. 88%; y Suplantación 2,5% vs. 20,2%).

Estos hallazgos concuerdan con la literatura consultada (Comas Forgas, Sureda Negre, Casero y Morey, 2011; Díaz Caballero, González Martínez y Carmona Arango, 2010). Por su parte, Ordóñez, Mejía y Castellanos (2006) sintetizaron posibles factores que motivan el fraude académico: otorgar mayor prioridad al resultado y al alto rendimiento académico frente al proceso de aprendizaje y la adquisición de conocimientos, considerar al fraude académico una alternativa posible frente a métodos de evaluación elevados y, por último, subestimar la materia en cuestión.

Asimismo, se encontró que conductas como "dejar a otros copiar respuestas de un examen" o "incorporar a un compañero en grupo sin que haya colaborado" se identifican con gestos y sentimientos de amistad, lealtad, solidaridad y compañerismo (Mejía y Ordoñez, 2004; Ordóñez, Mejía y Castellanos, 2006).

Conceptualizaciones iniciales y características de la presentación actual

En principio, no existiría una única definición de deshonestidad académica ya que se trataría de una construcción ligada a la cultura y a una sociedad específica (Comas Forgas, Sureda Negre, Casero y Morey, 2011).

Según Vaamonde y Omar (2008) existen al menos cuatro tipos de actos fraudulentos: copiar en un examen (ya sea con el uso de "macehetes" o con tecnología); plagio (lo que habitualmente se llama copiar y pegar sin citar la fuente de información); prácticas digitales (uso de Internet de forma inapropiada) y excusas falsas para eludir alguna responsabilidad.

La literatura más tradicional en torno al tema, sin embargo, se centra prioritariamente en la descripción de las prácticas académicas deshonestas. Durante los últimos años, las investigaciones en relación a este tema incrementaron su interés por conocer posibles causas y motivaciones. Por esta razón, se realizarán grupos focales en los que se indagará comprensivamente las razones que los estudiantes atribuyen a los cuatro tipos de actos fraudulentos.

Asimismo, cabe destacar que existe mayor cantidad de estudios que refieren a copiar en exámenes que a los otros tipos de actos académicos fraudulentos. Esta es una de las razones por las cuales se eligió el cuestionario en el que se pregunta acerca de las prácticas deshonestas en exámenes.

El objetivo de esta presentación es el análisis de prácticas académicas en exámenes a partir de la aplicación del cuestionario adaptado de Sureda Negre, Comas Forgas y Gili Planas (2009) a 117 estudiantes de sexto año de la Carrera de Psicología de la UNR.

Método

Los ítems del cuestionario fueron siguientes:

- ¿Copiaste a un compañero/a durante un examen?
- ¿Tus compañeros copiaron de otros en los exámenes?
- ¿Copiaste 'de machetes' en los exámenes?
- ¿Tus compañeros copiaron 'de machetes' en los exámenes?
- ¿Copiaste mediante el uso de recursos tecnológicos (por ejemplo: teléfono celular, MP3, etc.) en un examen?
- ¿Tus compañeros copiaron mediante el uso de recursos tecnológicos (por ejemplo: teléfono celular, MP3, etc.) en un examen?
- ¿Permitiste en alguna ocasión que un compañero/a te copiara durante un examen?
- ¿Tus compañeros permitieron que otros les copien durante la realización de exámenes?
- ¿Hiciste un examen en nombre de otra persona?
- ¿Tus compañeros hicieron algún examen en nombre de otra persona?

Las preguntas referían a conductas realizadas o percibidas en los demás durante el último año de cursado en la Facultad. Los estudiantes respondían con opciones múltiples, una escala tipo Likert de 4 opciones (ver Tabla 1).

La aplicación del cuestionario se realizó sin la presencia del docente a cargo del curso en 3 comisiones de la misma materia. Se explicó que el tratamiento de los datos sería estadístico y anónimo. Se aclaró, además, que la participación era voluntaria.

Resultados

Los estudiantes, tal como puede apreciarse en las Tablas 2 y 3, atribuyen más conductas deshonestas a los otros que las que declaran de sí mismos.

Tabla 1. Resultados de los cuestionarios aplicados a 117 estudiantes de sexto año.

En un examen…	1	2	3	4	NR
Copia propia	65,8%	29,9%	1,7%	0,9%	1,7%
Copia atribuida	18,8%	59,8%	15,4%	2,6%	3,4%
Uso personal de 'machetes'	89,7%	7,7%	0,9%	-	1,7%
Uso de 'machetes' atribuido	47%	38,5%	10,3%	0,9%	3,4%
Uso personal de tecnología	98,3%	0,9%	0,9%	-	-
Uso de tecnología atribuido	63,2%	24,8%	3,4%	0,9%	7,7%
Dejarse copiar por otro	21,4%	63,2%	11,1%	3,4%	0,9%
Que otro se deje copiar	16,2%	63,2%	13,7%	1,7%	5,1%
Suplantar a otra persona	100%	-	-	-	-
Que otro suplante a otra persona	88,9%	3,4%	0,9%	-	6,8%

Nota 1. Categorías de respuesta de las conductas propias: 1 = nunca; 2 = 1 ó 2 veces; 3 = 3 ó 4 veces; 4 = 5 ó más veces.

Nota 2. Categorías de respuesta de las conductas atribuidas a otras personas: 1 = nunca; 2 = esporádicamente; 3 = frecuentemente; 4 = muy frecuentemente.

Tabla 2. Comparación de respuestas declaradas y atribuidas

En un examen…	Declarada	Atribuida
Copia	32,5%	77,8%
Uso de 'machetes'	8,6%	49,7%
Uso de tecnología	1,8%	29,1%
Dejarse copiar	77,7%	78%
Suplantación	-	4.3%

Nota. Los porcentajes representan la sumatoria de las respuestas 2, 3 y 4 de la Tabla 2, es decir, todos los sujetos se atribuyen o atribuyen a otros al menos una vez cada una de esas conductas.

Discusión y conclusiones

Los resultados tanto propios como los rastreados en la literatura muestran clara predominancia en las conductas deshonesta a nivel académico atribuidas sobre las admitidas como propias. En este sentido, cabe preguntarse si se trataría de un fenómeno de temor a ser expuesto dado las preguntas las están realizando docentes de la Facultad, que los estudiantes piensan que los otros son deshonestos que ellos mismos o alguna otra alternativa.

Este tipo de preguntas serán realizadas en la discusión en los grupos focales que se hará con la presentación de los resultados de esta fase de trabajo. Asimismo, otros son los interrogantes que serán llevados a las discusiones colectivas mencionadas (Fase 2 del Proyecto):

·¿Los estudiantes copian del mismo modo en todas las materias?

·¿Qué piensan los estudiantes respecto a sus docentes en estos temas?

·¿Copiar o no depende de las características del docente?

·¿Qué lugar juega el plagio? ¿Cuánto de ese plagio es por desconocimiento?

Finalmente, nos resulta importante destacar que creemos que el conocimiento construido en esta investigación permitiría problematizar nuestra práctica docente. En este sentido, consideramos que la discusión en forma contextualizada de esta problemática permitiría reflexionar acerca de qué estamos "transmitiendo" como docentes a los estudiantes.

Bibliografia

Becher, T. (2001). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (2000). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, 6(20), 409-420.

Comas Forgas, R., Sureda Negre, J., Casero, A. y Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. Estudios Pedagógicos, 37(1), 207-225.

Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 45(1), 24-33.
Díaz Caballero, A., González Martínez, F. y Carmona Arango, L. (2010). Relación del fraude académico con situaciones personales que enfrentan los estudiantes en la Facultad de Odontología de la Universidad de Cartagena (Colombia). Salud Uninorte, 26(1), 85-97.
Gallegos, M. (2005). Cincuenta años de historia de la psicología como institución universitaria en Argentina. Revista Latinoamericana de Psicología, 37(3), 641-652.
Gentile, A. (1989). La carrera de psicólogo en Rosario y el proceso de profesionalización. Intercambios en Psicología, Psicoanálisis, Salud Mental, 1, 12-13.
Klappenbach, H. (2000). El título profesional de Psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. Revista Latinoamericana de Psicología, 32(3), 419-446.
Mejía, J. y Ordoñez, C. (2004).El fraude académico en la Universidad de los Andes. ¿Qué, qué tanto y por qué? Revista de Estudios Sociales, 18, 13-25.
Ordóñez, C., Mejía, J. y Castellanos, S. (2006). Percepciones estudiantiles sobre el fraude académico: Hallazgos y reflexiones pedagógicas. Revista de Estudios Sociales, 23, 37-44.
Rossi, L. (2001). Psicología: su inscripción universitaria como profesión. Buenos Aires: EUDEBA.
Solé, I., Castells, N., Gràcia, M. & Espino, S. (2006). Aprender psicología a través de los textos. Anuario de Psicología, 37(1-2), 157-176.
Sureda Negre, J., Comas Forgas, R. y Gili Planas, M. (2009). Prácticas académicas deshonestas en el desarrollo de exámenes entre el alumnado universitario español. Estudios sobre Educación, 17, 103-122.
Vaamonde, J.D. y Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 28(3-4), 7-27.
Ventura, A.C., Borgobello, A. y Peralta, N. (2010). Representaciones acerca del campo disciplinar y formación profesional de la psicopedagogía en un contexto académico argentino. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21(3), 653-668.
Wells, G. (1987). Apprenticeship in Literacy. Interchange, 18(1/2), 109-123.

LAS REPRESENTACIONES DE FUTURO DE LOS JÓVENES INFRACTORES A LA LEY PENAL

Vidondo, Marcela

Maestria en problematicas sociales infanto juveniles

Resumen

En esta presentación se hará foco en el contexto conceptual utilizado en la investigación de maestría “Las representaciones de futuro de jóvenes infractores a la ley penal de sectores populares: un estudio exploratorio”. Los enfoques más actuales de la Psicología de la Orientación destacan la implicancia y articulación que tienen las representaciones de futuro y las representaciones de sí mismos, en la elaboración de proyectos de los jóvenes. A su vez, se enfatiza como esas representaciones se construyen en las distintas experiencias de vida que tienen lugar en los diversos ambientes donde circulan los jóvenes. En este sentido, los jóvenes infractores de sectores populares habitan territorios de violencia institucional, lo que impacta fuertemente en sus trayectorias de vida. Estas condiciones de vida, ¿cómo impactan en la mirada que estos jóvenes tienen sobre sí mismos y sobre su futuro?. Desde la investigación planteada se tiene como objetivo explorar las representaciones de futuro de estos jóvenes, con el propósito de poder diseñar dispositivos de intervención que garanticen inserciones sociales más plenas, respetuosas de los derechos y en el marco de construcción de ciudadanía.

Palabras Clave
jovenes infractores representaciones futuro

Abstract

THE REPRESENTATIONS OF THE FUTURE OF YOUNG OFFENDERS TO CRIMINAL LAW GRASSROOTS

This presentation will focus on the conceptual framework used in the research master “future representations of young offenders into the criminal law of popular sectors: an exploratory study.” The current approaches of Counselling Psychology highlight the implications and coordination with future representations and representations of themselves, in developing projects for young people. In turn, emphasizes how these representations are constructed in different life experiences that occur in the various environments where young people circulate. In this sense, young offenders grassroots territories on institutional violence, which impacts heavily on their life trajectories. These conditions of life, how they impact the look that these young people have about themselves and their future?. Since the proposed research aims to explore the representations of the future of these young people, for the purpose of designing interventional devices to ensure full social insertions, respectful of the rights and in the context of building citizenship.

Key Words
young offenders representations future

IMPLEMENTACIÓN DE LA RED SOCIAL FACEBOOK COMO ESTRATEGIA PARA PROMOVER LA AUTOGESTIÓN EN ESTUDIANTES DE 1ER AÑO DE LA LIC. EN PSICOLOGÍA, FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Vilatta, María Emilia - Stiberman, Lucía

Universidad Nacional De Córdoba- Facultad De Psicología

Resumen

En el marco del proyecto de "Alumnos Tutores" de la Facultad de Psicología (UNC) se ha implementado el uso de la red social Facebook, a los fines de generar un espacio que promueva el intercambio entre los estudiantes de 1er año. Esta facultad se caracteriza por la masividad del alumnado. Ante esto, se vuelve necesario que los alumnos desarrollen estrategias de autogestión, fundamentalmente en lo referente a la búsqueda de información, que suele verse dificultada por los múltiples canales de comunicación en los que ésta circula. Así, surge el interés por las herramientas que Facebook puede poner a disposición de los alumnos. Se realizó un estudio exploratorio del uso dado por los estudiantes de 1er año del ciclo 2011 a Facebook para establecer sus posibilidades y potencialidades como espacio para la promoción de la autogestión en la búsqueda e intercambio de información académica. La implementación de Facebook surge bajo la premisa de que podría favorecer la comunicación, circulación y acceso a información académica. Concluimos que Facebook ha funcionado como recurso complementario al permitir la difusión de la información, facilitar el encuentro entre estudiantes en condiciones similares, construir vínculos, y fundamentalmente promover la autogestión y el trabajo autónomo y participativo.

Palabras Clave
Facebook autogestión masividad ingresantes.

Abstract

IMPLEMENTATION OF THE SOCIAL NETWORK FACEBOOK AS A STRATEGY TO PROMOTE SELF-MANAGEMENT IN 1ST YEAR STUDENTS OF THE BA IN PSYCHOLOGY, SCHOOL OF PSYCHOLOGY

Within the project "Tutor Students" framework from the Faculty of Psychology (UNC), the use of the social network Facebook, has been implemented, with the purpose of creating a space that promotes the exchange among 1st year students'. This Faculty is characterized by its massive attendance. Due to this situation, it becomes necessary that students can develop self-management strategies, mainly in the search of information, which is usually hampered by its circulation in many channels of communication at the same time. That's how the interest for the tools Facebook can offer to the students, emerges. An exploratory research about the use given to Facebook by 1st year students in 2011 was made, in order to establish the possibilities and potentialities of this tool for the stimulation of students' autonomy in the search and exchange of academic information. We have reached to the conclusion that Facebook has worked as a complementary resource, by allowing the spread of information, enabling the encounter of students in similar conditions, bonding, and fundamentally, promoting self-management and participatory, autonomous work.

Key Words
Facebook selfmanagement massiveness aspirants

AUTOPERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA SOBRE LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN SU PROCESO DE FORMACIÓN

Villamizar Acevedo, Gustavo Alfonso

Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga

Resumen

Esta investigación busco conocer las autopercepciones de estudiantes de Psicología acerca de las competencias que han adquirido en su formación. Se evaluó la autopercepción en los campos clínico y de salud, educativo y laboral así como las competencias generales y específicas. Para identificarlas se aplicó a 85 estudiantes practicantes el instrumento Autopercepción de Competencias Profesionales – Forma A. Los datos mostraron que el 46% de los estudiantes de octavo semestre se autoperciben medianamente competentes en el campo de salud, el 39% en el laboral, el 53% se siente competente en el área educativa y en las competencias generales. Los de noveno semestre se autoperciben muy competentes en las competencias específicas, el 40% competentes en los campos educativo y laboral, el 48% medianamente competentes en el área de salud. Los de décimo el 47% se perciben competentes en las competencias generales y el 53% en las específicas, el 40% se ve moderadamente competente en salud, el 56% en educativa y el 34% en laboral. Los datos permiten apreciar que independientemente del nivel de formación los estudiantes se perciben medianamente competentes, y que en la medida que se sube de semestre la autopercepción sobre el nivel de competencia baja.

Palabras Clave
competencia, autopercepción, practicantes, psicología

Abstract

SELF-PERCEPTION OF PSYCHOLOGY STUDENTS ON SKILLS DEVELOPED IN FORMATION PROCESS

This research aimed to know the self-perceptions of psychology students about the skills acquired in the formation. Self-perceptions were analyzed in the following fields: clinical, educative and labor, and also the general and specific skills. For the identification of those, 85 practicing students submitted the instrument Self-perception of Professional Skills –Form A. The data showed that 46% of the students of 8th course get a self-perception of their skills as average in the clinical, 39% in the labor, 53% feel confident in the educative field and general skills. Students of 9th course got a self-perception of very appropriate competences in their specific skills, 40% felt competent in the educative and labor field, 48% felt they have average competences in the clinical . In the 10th course, 47% get a self-perception of competence in their general skills and 53% in the specific ones, 40% saw themselves as moderately competent in the clinical field, 56% in the educative field and 34% in the labor field. The data lead to the following conclusions: independently of their formation level, the students perceived their competences as average, secondly, that as the students progress to more advanced courses, their self-perception about their competence skills becomes lower.

Key Words
competences, self-perception, practicing, psychology

Durante la década del 80 se produjeron grandes transformaciones económicas a nivel mundial llegando a su máxima expresión con la denominada globalización, la cual según Córdova (citado por Lobo, 1996) condujo a la homogenización progresiva a escala mundial de los patrones tecnológicos, productivos, administrativos y de consumo; de los sistemas culturales y valores y, en general de los estilos de desarrollo.

Los efectos de la globalización no se pueden circunscribir únicamente a los aspectos tecnológicos, a nivel educativo su influencia se evidencia en la aceptación de las políticas trazadas por la Declaración de Bolonia y el Proyecto Tuning en diferentes países europeos y de América Latina, entre ellos Colombia.

La Declaración de Bolonia trazó pautas para el aseguramiento y garantías de la calidad a través de la acreditación de programas e instituciones. El Proyecto Tuning es el producto de un colectivo de universidades que trabajaron en la restructuración de diferentes planes de estudio, buscando responder a las demandas de la sociedad actual, ofreciéndole a los estudiantes y a la sociedad un sistema de educación superior fundamentado en la excelencia, el cual se fundamento en el proceso de formación por competencias.

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional ha impulsado desde el 2008 la formulación de competencias genéricas transversales en todos los niveles y programas educativos, de forma que puedan responder a las demandas y necesidades de la sociedad actual, haciendo notar la salvedad que tales competencias genéricas no deben asumirse como remplazó de competencias específicas en cada campo de formación. (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

La Universidad Pontificia Bolivariana no ha sido ajena al interés por desarrollar competencias, esto se evidencia en el Modelo Pedagógico

Integrado (2009) que orienta el proceder docente, así como en el Proyecto Educativo del programa de Psicología (s.f.) que afirma: la formación estará centrada en competencias axiológicas, cognitivas y procedimentales abordadas según los requerimientos de la sociedad, el proyecto de vida del estudiantes y las demandas laborales.

Para el cumplimiento de este propósito el programa de Psicología está diseñado según la siguiente estructura curricular: plan de estudios, conformado por ciclos de formación disciplinar, humanística y profesional específica.

El ciclo de formación disciplinar pretende que el estudiante se apropie del conocimiento psicológico y se prepare para asumir las actividades propias del psicólogo de forma responsable, objetiva y ética. El ciclo profesional específico busca la integración entre la formación disciplinar y el saber profesional a través de la relación entre teoría y práctica, en el plano real se desarrolla a través del ejercicio investigativo del estudiante y del docente en la línea de talleres, fortaleciéndose en la práctica profesional y el Trabajo de Grado, así como por medio del conocimiento, comprensión y apropiación de los saberes específicos de la Psicología relacionados con sus campos de aplicación, organizados en dos modalidades: prácticas de integración y práctica por proyectos (Proyecto Educativo Psicología, s.f.).

Como se nota, en el Modelo Pedagógico Integrado y en el Proyecto Educativo, existe una intención clara y manifiesta de formar profesionales competentes a nivel disciplinar, pero ¿cómo perciben los estudiantes el cumplimiento de dicho objetivos?, ¿cómo se ven así mismo en cuanto al cumplimiento de tales competencias?

Con base en estas pregunta se planteó esta investigación que buscó conocer las autopercepciones de los estudiantes de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana que realizan prácticas profesionales, acerca de las competencias que han desarrollado en su proceso de formación tanto a nivel general como en los diferentes campos aplicados.

De acuerdo con lo anterior uno de los conceptos básicos en esta investigación es el de autopercepción, el término hace referencia al conjunto de valoraciones que una persona tiene respecto a sus capacidades, y se relaciona directamente con sus creencias, actitudes, deseos, valoraciones, expectativas, que se fundamenta en la realidad pero se transforma en su mundo interior. (Martínez, 2009). Según Cunha et al (2010, 26) las "competencias percibidas son las creencias de los individuos relativas a su capacidad individual de movilización y organización de los recursos individuales de cara a la realización de las acciones específicas para alcanzar un determinado rendimiento o resultado"

A nivel teórico se plantea que la autopercepción juega un papel muy importante en el comportamiento de las personas, debido, entre otras cosas, a que la forma como ella enfrenta y resuelve problemas, lo puede llevar a afirmar o replantear la apreciación respecto a sus capacidades para solucionarlos.

Sobre competencias existen múltiples conceptos, debido a que se habla de ellas en los ámbitos laboral, académico, social. Entre todas las definiciones la que fue más aceptada en el ámbito colombiano fue la de "saber hacer en un contexto" (Posada, 2004; Larraín y González, 2005). Esta definición fue asumida por el ICFES en 1999 al trazar los lineamientos de las Pruebas de Estado en ese momento (Salas, 2005), pero hoy en día ha sido replanteada.

Pero qué competencias debe desarrollar un psicólogo, en Colombia no existe un criterio general sobre a cuales deben apuntarle las universidades en su proceso de formación de estos profesionales. A partir de la revisión a múltiples propuestas Ballesteros, González y Peña (2010), propusieron las siguientes: diseños de programas, evaluación y definición de metas, intervención, comunicación, investigación y seguimiento, competencias que varían según el campo aplicado.

En lo relacionado con la Universidad Pontificia Bolivariana en el Proyecto Institucional del programa se proponen tres competencias que deben desarrollar sus estudiantes: axiológicas, cognitivas y procedimentales.

Respecto a cómo autoperciben sus competencias estudiantes de psicología, se han efectuado diferentes investigaciones, Castro (2004) identificó las autopercepciones de 499 psicólogos y 215 estudiantes próximos a graduarse, quienes respondieron un cuestionario de 57 ítems. Este estudio encontró las siguientes autopercepciones: en el campo clínico se autoperciben poco competentes en áreas como: trabajo en equipos interdisciplinarios, realización de entrevistas clínicas, aplicación de baterías de tests y redacción de informes psicológicos. A nivel educativo perciben fortalezas en la administración de tests, redacción de informes psicológicos y el trabajo en equipos interdisciplinarios.

En el ámbito laboral se perciben competentes en: redacción de informes psicológicos, trabajo en equipos interdisciplinarios, aplicación de pruebas psicométricas y proyectivas, dominio del ingles y de paquetes informáticos. Se ven poco competentes en prevención de riesgos y accidentes laborales y el conocimiento de investigaciones empíricas en el área de la psicología del trabajo, en el área forense autoperciben dominio en el trabajo en equipos interdisciplinarios, aplicación de baterías de tests y las entrevistas de diagnóstico clínico y por último se consideraron las competencias profesionales, los estudiantes mostraron una baja autopercepción de competencia en casi todas las áreas de la psicología.

En Perú Orellana et al (2007) realizaron una investigación en la Universidad de San Marcos con el objetivo de identificar cuáles competencias percibían como más importantes 102 estudiantes de quinto año e internado de la Facultad de Psicología. Entre las competencias señaladas como más importantes, por los estudiantes de quinto año, sobresalen las relacionadas con el conocimiento de un segundo idioma y habilidad para manejar computadores, en un segundo lugar se ubicaron iniciativa y espíritu emprendedor así como comportamiento ético. En cuanto a las competencias que creen han logrado mayor desarrollo mencionan capacidad para generar nuevas ideas, habilidades para trabajar en forma autónoma, motivación de logro, capacidad de crítica y autocrítica y capacidad para aprender. Los internos valoran en mayor medida los conocimientos generales básicos sobre el área de estudio y la capacidad de análisis y síntesis.

En Colombia Herrera, Restrepo, Uribe y López (2009), identificaron los niveles de autopercepción de 98 estudiantes y 21 egresados de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Las autopercepciones por área halladas en los estudiantes fueron los siguientes: en al campo clínico el 29,59% se perciben competentes en intervención

psicológica en niños, conocimiento de modelos y teorías actuales, realización de entrevistas de diagnóstico clínico y conocimiento de modelos psicológicos clásicos; el 51.02 se perciben medianamente competentes en realización de psicoterapias breves y/o focalizadas, intervenciones psicológicas en familias y tratamiento de pacientes adultos con problemas psicológicos.

En el ámbito educativo el 24,49% se visualizan competentes en tareas de orientación vocacional y ocupacional, conocimiento de teorías del aprendizaje e intervención psicológica en niños y adolescentes; el 42, 86% se perciben medianamente competentes en orientación a docentes y directivos de escuelas. A nivel organizacional, el 26,53% se ven competentes trabajando en equipos interdisciplinarios, realizando tareas de prevención de riesgos y accidentes laborales; el 38,78% se consideran poco competentes en Desarrollo y seguimiento de programas de capacitación de personal y Tareas de mediación. En lo relacionado con investigación, el 22,45% se consideran competentes en el manejo de paquetes informáticos básicos (Word, Excel, Internet), conocimientos básicos de metodología de la Investigación para la resolución de problemas concretos, comunicación sistemática de su tarea profesional con gráficos y tablas. Un 33,33% de los estudiantes se perciben medianamente competentes en Manejo básico del idioma inglés para la lectura de textos científicos. Evaluación psicológica: el 30,61% se percibe Redacción de informes psicológicos, Aplicación de baterías de Test acordes con las necesidades institucional y Tareas de diagnóstico psicológico con pruebas proyectivas. El 42,86% se denotan medianamente competentes en administración de pruebas psicoeducativas.

En la categorías otras, el 26,53% se consideran competentes en intervención psicológica en poblaciones de bajos recursos económicos, valoración de la eficacia de las intervenciones psicológicas (clínicas, educativas, programas sociales) y presentaciones orales para público profesional y no profesional. El 23,81% se perciben medianamente competentes en realización de diagnósticos clínicos según criterios internacionales (DSMIV o CIE 10), evaluación, planificación y asesoramiento en actividades deportivas.

En la Universidad Pontificia Bolivariana Guerrero (2010) trabajó con 52 estudiantes practicantes, los datos encontrados muestran que si bien el 63% de los estudiantes consideran que tienen una suficiente formación teórica el 79% creen que los contenidos recibidos fueron medianamente suficientes, este contraste en parte porque piensan tienen muchos vacíos conceptuales. Respecto a las competencias procedimentales el 58% consideran no ser lo suficientemente competente para desempeñarse como psicólogos, ellos creen que esto es debido a la formación recibida la cual perciben centrada en lo teórico. Sobre las competencias personales el 92% creen haber recibido una solida formación en este aspecto.

En términos generales las investigaciones referenciadas muestran que independientemente del país y la universidad, los estudiantes no se perciben competentes para desempeñarse como psicólogos. Es importante notar que un buen número de los estudiantes encuestados por los diversos investigadores se perciben más competentes en las competencias genéricas que en las específicas.

Metodología

Estudio cuantitativo, de carácter descriptivo con el fin de identificar las percepciones de cada uno de los estudiantes investigados.

Participantes

85 estudiantes que realizan prácticas en las dos modalidades que tiene la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, integrada y por proyectos I y II.

Instrumento.

Para identificar las autopercepciones de los estudiantes respecto a sus competencias se trabajó con la encuesta Autopercepción de Competencias Profesionales – Forma A, elaborado por Castro (2004). La encuesta es tipo Likert, consta de 57 ítems que representan diferentes competencias profesionales enfocadas en diversos campos de aplicación, las opciones de respuestas oscilan entre 1 a 5 que corresponden a nada competente a muy competente.

Esta encuesta fue validada por Castro (ob. cit.) en 215 estudiantes próximos a graduarse en diferentes universidades argentinas. La encuesta original evalúa las competencias en cuatro campos: salud, educativa, laboral y forense.

Para efectos de esta investigación se realizó una reclasificación de los campos, estableciéndose los siguientes: salud, educativa, laboral, teniendo en cuenta que algunas afirmaciones abordan, tanto competencias propias a todos los profesionales como específicas de los psicólogos se creó la categoría general la cual se dividió en dos: general y específica. También se creó una nueva con dos afirmaciones que no cabían en ninguna de las categorías definidas, esta nueva categoría se denomina otras.

Procedimiento

Para la aplicación de la prueba se convocaron 85 estudiantes de octavo, noveno y decimo semestre. La aplicación del instrumento y la entrega del consentimiento informado se realizo de manera grupal, en salones de clases. Los datos obtenidos fueron llevados al software estadístico SPSS 20®. A través de medidas de tendencia central como la media se determinó la forma de la distribución de cada una de las 6 dimensiones del cuestionario. Con puntuaciones medias en escala de 1 a 5 y teniendo en cuenta el semestre que cursaban los estudiantes, se identificó la forma que asume la auto percepción que estos tienen de sus competencias.

Resultados

Tomando en consideración los datos arrojados en la totalidad de la prueba alrededor del 50% de los estudiantes se autoperciben como medianamente competentes y el 42% como competentes. Al tener en cuenta los resultados por campo, los datos muestran que el 44% se autoperciben medianamente competentes en el campo de salud y el 42% en el campo educativo, el 33% como competente en el campo laboral. En las competencias general el 56 % se considera competente y el 50% en el campo de las competencias específicas. También se nota que la proporción de estudiantes que se consideran competentes o muy competentes es baja en comparación con los que se consideran a si mismos no competentes, poco competentes o medianamente competentes, exceptuando las competencias generales.

Otro aspecto que se consideró fue el nivel de autopercepción de las competencias en cada uno de los ítems. En el campo de la Salud

los datos mostraron que las medias son mayores en competencias relacionadas con la realización de entrevistas e intervención en situaciones de crisis y en poblaciones económicamente desfavorecidas así como con adolescentes, y baja, hasta una sensación de poco competentes en tratar a pacientes con trastornos de personalidad, en evaluar e intervenir en el campo neurológico y en el cuidado de enfermos terminales.

En lo que tiene que ver con las competencias en el campo educativo las más valoradas corresponde a brindar orientación psicológica a padres y conocimiento sobre aprendizaje; respecto a las competencias donde la autoevaluación los muestran poco competentes tienen que ver con la intervención psicopedagógica en educación especial, área poco trabajada en la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga.

En el ámbito al laboral, las competencias más tienen que ver con actividades desarrolladas dentro de las empresas, por ello en interés por la selección, la capacitación así como la apertura a pensar la psicología desde aspectos diferentes a la evaluación y proyectarse en la autopercepción de manejo de políticas propias en salud ocupacional y el marketing.

La prueba también evalúa las percepciones en competencias generales. Este tipo de competencia, teniendo en cuenta el aspecto que consideraba se dividió en dos tipos, generales y específicas. Las generales son competencias que deben desarrollar los estudiantes de cualquier profesión, las específicas son las propias de un campo disciplinar.

En lo relacionado con competencias generales los datos dan cuenta que los estudiantes se perciben competentes en manejo de paquetes informáticos (Word, Excel) así como en la presentación de ponencias. También se nota que se sienten medianamente competentes en el manejo del inglés y en remitir a otros profesionales.

Respecto a las competencias específicas los estudiantes se perciben medianamente competentes en actividades relacionadas con investigación, manejo de pruebas y paquetes estadísticos, y poco competentes en el conocimiento de teorías contemporáneas sobre personalidad.

Al parcelar el grupo según el nivel de formación los datos muestran que el 46% de los estudiantes de octavo semestre se autoperciben medianamente competentes en el campo de salud y el 39% en el laboral. El 53% se siente competente en el área educativa y en las competencias generales. En lo que tiene que ver con competencias de áreas distintas a las tradicionales, el 57% se ve medianamente competente.

A su vez el 60% de los estudiantes de noveno semestre se autoperciben muy competentes en las competencias específicas (comunes a los psicólogos), el 40% competentes en los campos educativo y laboral, el 48% medianamente competentes en el área de salud y el 28% en la denominadas otras.

El 47% de los estudiantes de décimo semestre se perciben competentes en las competencias generales y el 53% en las específicas, el 40% se ve moderadamente competente en salud, el 56% en educativa y el 34% en laboral. Estos datos más similares a los de octavo semestre que a los de noveno.

En términos generales los diversos datos trabajados en esta investigación muestran que los estudiantes se autoperciben medianamente competentes, que el nivel de autopercepción baja en la medida que la formación sube, posiblemente porque las prácticas no solo sirven para desarrollar competencias profesionales sino que permiten dar cuenta a los estudiantes de último semestre del reto que les espera como profesionales y la necesidad de estudiar más para así tener mayores herramientas para su ejercicio profesional.

Discusión

El que los estudiantes de psicología a punto de terminar sus estudios se autoperciben como medianamente competentes, en áreas propias de la psicología también fue hallado por Castro (2004) en un grupo de alumnos de diversas universidades de Buenos Aires (Argentina) y Herrera, Restrepo, Uribe y López (2009) en estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali (Colombia), datos que muestran que esta no es condición propia de los estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga, sino que puede ser resultados de las experiencias como practicantes, donde el verse abocado a realizar intervenciones de diversa índole los haya llevado a preguntarse sobre sus capacidades para afrontarlas, y posiblemente darse cuenta que no han podido responder adecuadamente a las expectativas de las personas que los han solicitado.

Lo que llama la atención en la investigación es como disminuye la autopercepción a medida que se sube en el nivel de formación, una posible razón puede radicar en el hecho de haberse enfrentado en los semestres anteriores, que han sido prácticas dirigidas, a situaciones que no solo los haya hecho dudar se sus capacidades sino notar la complejidad del trabajo a realizar profesionalmente y por tanto pensar en la necesidad de prepararse más para enfrentar con éxito la tareas que le esperan. Situación que lleva suponer que su percepción está más cercana al principio de la realidad, producto de la experiencia, que a la omnipotencia de los principiantes.

La autopercepción de más del 50% de los estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga de sentirse competentes en habilidades generales también fue encontrada en estudiantes de último año de la Universidad de San Marcos (Perú) por Orellana et al (2007), tal vez porque estas actividades han sido desarrolladas a través de todo el proceso educativo y no de la universidad por ejemplo el manejo de paquetes informáticos, la capacidad de interactuar con otros y trabajar en grupo.

Conclusión

Aunque las diferencias que se presentan entre los grupos no son significativas, exceptuando en el campo educativo, el que las medias sobre la autopercepción de las competencias sea mayor en octavo y noveno que en décimo, se puede considerar como un reflejo de la mayor experiencia vivido por los estudiantes de último semestre que le ha permitido darse cuenta de la difícil tarea que les espera y no de otra variable.

Bibliografia

Ballesteros, P., González, D. & Peña, T. (2010). Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia. ASCOFAPSI- ICFES: Bogotá.

Castro, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las

necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. Interdisciplinaria, 21(2), 117 – 152.
Cunha G, et al. (2010). autopercepción de las competencias profesionales de los entrenadores de fútbol en función de la experiencia personal y de la formación académica. Cuadernos de Psicología del Deporte, 10 (1), 23-36.
Guerrero, N. (2010). Análisis del proceso de enseñanza y su relación con la adquisición de competencias teóricas, procedimentales y personales percibidas por estudiantes de psicología en práctica. Informe de práctica por proyecto. Universidad Pontificia Bolivariana: Bucaramanga.
Herrera, A., Restrepo, M., Uribe, A. & López, C. (2009). Competencias académicas y profesionales del psicólogo. Revista Diversitas:Perspectivas en psicología, 5(2), 241-254.
Lobo, L. (1996). La integración subregional andina: una estrategia frente al nuevo orden mundial. Revista Economía, 11, 93-106.
Larraín, A.M. y González, L.E. (2005) "Formación Universitaria por Competencias". Seminario Internacional CINDA. Currículo Universitario basado en Competencias, p. 44. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. 25-26 Julio 2005.
Martínez, H. (2009), Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7 (3), 1175-1216.
Ministerio de Educación Nacional (2010). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en Educación Superior. Recuperado el 18 de febrero, 2012 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
Orellana, O., et al. (2007). Perfil profesional de competencias del psicólogo sanmarquino. Revista IIPSI, 10 (2), 111 – 136.
Posada, R. (2004) Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Recuperado el 20, Enero, 2012 de http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup22.htm
Salas, A. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. Revista Iberoamericana de Educación, 36(9), 1-10.
Universidad Pontificia Bolivariana (s.f.). Proyecto Educativo Psicología. Bucaramanga: Universidad Pontificia Bolivariana.
Universidad Pontificia Bolivariana. (2009). Modelo Pedagógico Integrado. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

EL REALCE DE LA SUBJETIVIDAD EN INTERVENCIONES PISCOPEDAGÓGICAS CLÍNICAS DE NIÑOS EN CONTEXTO DE POBREZA

Yapura, Cristina Verónica - Eliana, Neme

Universidad Catolica De Santiago Del Estero

Resumen

En este escrito se reflexionará sobre las intervenciones psicopedagógicas clínicas en la subjetividad de niños y púberes que padecen restricciones en sus aprendizajes escolares en contextos de pobreza.

El encuadre institucional del trabajo clínico que analizaremos lo proporciona el proyecto de investigación: "Producción simbólica y problemas de aprendizaje en niños y jóvenes en situación de pobreza de Santiago del Estero: abordaje psicopedagógico clínico y preventivo" (Facultad de Ciencias de la educación - UCSE). A partir de dicho proyecto se inauguró en dicha universidad un servicio de atención psicopedagógica(1) que garantiza el trabajo sistemático necesario para la atención de niños que asisten a diagnóstico y tratamiento psicopedagógico.
El objetivo principal del trabajo es reflexionar sobre las diferentes conflictivas en el aprendizaje y su incidencia en la subjetividad de los niños. Al puntualizar el modo en que las distintas modalidades de simbolización restrictivas se ponen de manifiesto en el momento de aprender, indagaremos sobre las conflictivas narcisísticas singulares que se visualizan en cada caso.
Desde la problemática planteada, se buscará comprender el trabajo clínico (diagnóstico y tratamiento psicopedagógico) en relación a la generación de oportunidad de subjetivación necesaria para el realce de procesos de simbolización más complejos y saludables.

Palabras Clave
ClínicaPsicopedagógica, RealcedelaSubjetividad
ProblemasdeAprendizaje ModalidaddeSimbolización

Abstract

"THE ENHANCEMENT OF THE SUBJECTIVE IN PSYCHOPEDAGOGICAL CLINICAL INTERVENTIONS IN THE CHILD POVERTY CONTEXT"

This paper will reflect on clinical psychopedagogical interventions in the subjectivity of children and pubertal who suffer restrictions in their school learning in contexts of poverty. The institutional framework to analyze the clinical work is provided by the research project: "Symbolic production and learning problems in children and youth in poverty in Santiago del Estero: Clinical and preventive psychopedagogical approach" (Science of Education Faculty -UCSE). Since the project opened at University an psychopedagogical service (1) that guarantees the systematic work necessary for the care of children attending psychopedagogical treatment and diagnosis.
The main objective is to reflect on the various conflicts in the learning and their impact on the subjectivity of children and pubertal to point out how different forms of restrictive symbolization show at the time to learn, we will investigate on the unique narcissistic conflict displayed in each case.
Since the issues raised, it seeks to understand the clinical work (psychopedagogical diagnosis and treatment.) in relation to the generation of opportunity of subjectivation needed to enhancement symbolizing process more complex and healthy.

Key Words
PsychopedagogicalClinical Enhancementofsubjectivity
learningproblems methodsofsymbolization

Presentación y marco general

Los procesos de aprendizaje encierran, en sí, las características histórico -libidinales que fueron constituyendo la subjetividad; en este sentido, las posibilidades de acceso y acercamiento al objeto de conocimiento dan cuenta de la manera en la que el sujeto ha podido encontrarse con los primeros objetos fundantes, a partir de lo cual fue construyendo matrices y modalidades propias y dinámicas.

Es así que el sujeto, desde el nacimiento, atraviesa por una serie de avatares en los que necesariamente depende de un otro que va delineando este camino de subjetivación a partir de las ofertas de sentido que le proporcione. Y que le permiten aprender, preguntar, tener curiosidad por aquello que se le escapa.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando estos aprendizajes poseen restricciones? ¿de qué manera este proceso que se diría determinado históricamente puede revertirse permitiendo que el sujeto recupere su capacidad imaginativa, que logre simbolizar y crear?

Las intervenciones psicopedagógicas clínicas, especialmente en contextos de pobreza, se orientan justamente a lograr que estas restricciones evidenciadas en los aprendizajes de niños y púberes, y que dan cuenta de un encuentro fallido con el objeto de conocimiento, puedan transformarse en procesos de simbolización más complejos y saludables.

Las formas de concebir hoy la niñez o juventud reflejan que los modos de existencia actuales hacen estallar cualquier categoría predefinida u ordenada, los nombres "niño", "adulto", "joven", quedaron apenas como nominales sin el contenido de lo que nombra. En otras épocas, ser adulto en la forma que fuera – padre, maestro- suponía ocupar un lugar en torno de la ley (lugar de portador) y ser niño, joven hijo o alumno, implicaba asumir su lugar complementario.

Los tiempos actuales nos enfrentan a producciones de subjetividad que no se dejan explicitar desde la perspectiva paterno –filial o desde las operaciones instituidas, sostenidas en el principio de la ley y, en consecuencia, demandan nuevas claves de pensamiento capaces de designar lo que acontece, son estos modos singulares ligado a los acontecimientos imprevisibles. Esta reflexión nos invita a preguntarnos, al decir de Duschatzky (2003): ¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados? y al mismo tiempo, ¿Cómo producir ligadura en la fragmentación y experiencia subjetivante en la intemperie? ¿Cuáles son las intervenciones clínicas psicopedagógicas pertinentes para estos niños?

Esta idea también la expresa Silvia Bleichmar (2009, p.54) quien habla del "estallido del sujeto en el plano psíquico y su erradicación en el nivel social, movimiento por el cual se intenta hacer desaparecer todo resto de subjetividad". Ello evidencia la necesidad de intervenciones saludables que favorezcan la producción de subjetividad, esto es, producir un sujeto histórico instituido socialmente.

En tiempos en los cuales el síntoma sepulta al sujeto, en los la era de la individualidad sustituyó la subjetividad ya que no hay un interés por el individuo más que para contabilizar sus logros, buscando evaluar el déficit, medir el traumatismo sin preguntarse por el origen (Yanuzzi, 2006; p.43), se hace imprescindible restituir al sujeto, escucharlo y permitirle también que pueda escucharse.

La gran tarea entonces, tanto de las propuestas educativas escolares y de los espacios terapéuticos clínicos, será procurar tener en cuenta estos nuevos lugares de ser niño y adolescente, buscando que se pongan en acto procesos subjetivos en cada uno de los espacios en los que se incluyan inscribiéndolos en un orden simbólico. Que el trabajo educativo escolar y social se aboque a la atención de los sujetos particulares para que niños y adolescentes encuentren sus maneras de elaborar, construir y modificar recorridos propios.

El trabajo clínico psicopedagógico en las modalidades restrictivas de simbolización.

El Servicio de Atención Psicopedagógica de la Universidad Católica de Santiago del Estero es un espacio que desde el año 2010 recibe las demandas de docentes quienes derivan a niños y púberes con problemas de aprendizaje. Estos problemas generalmente se vinculan a problemas de atención, distractibilidad, dificultad en la adquisición del código lecto escrito, dificultades en el cálculo, en la comprensión y en la interpretación. La población proviene de ámbitos socio culturales en los cuales la pobreza estructural atraviesa las realidades cotidianas, como así también es determinante en las modalidades vinculares y en las constituciones familiares.

Desde este Servicio, e impulsados por la necesidad de crear un ámbito terapéutico que escuche la demanda de la escuela pero que, por sobre todas las cosas, proporcione un tiempo y un espacio para el realce de la subjetividad de los sujetos asistentes, se van desplegando intervenciones psicopedagógicas clínicas particulares, enmarcadas en un enfoque teórico determinado y a partir de un dispositivo de intervención específico. Asimismo, nutre el proceso de investigación tendiente a conocer cómo son los procesos de simbolización de niños y púberes de estos contextos (2).

Desde allí, las intervenciones clínicas que se realizan en el diagnóstico psicopedagógico apuntan a ir deshilvanando todas las circunstancias significativas que intervinieron en la construcción de estas modalidades vinculares, priorizando la escucha de las recurrencias en el discurso de los padres o tutores y que evidencian las características principales de esta construcción.

Así, a partir de la entrevista de admisión, se abre un espacio diferente, de encuentro no con el problema sino con el sujeto, en el cual el discurso y la escucha proponen la oportunidad para un posicionamiento diferente.

En ámbitos escolares y familiares, estos niños muchas veces son nombrados desde el padecimiento. Los modos de mirar y comunicar la problemática por parte de los adultos a cargo, en la mayoría de los casos, manifiestan incertidumbre en relación a las conflictivas de sus hijos evidenciando carencias de recursos para abordarlas: depositan las causas en la escuela, en los docentes, en situaciones traumáticas relativas a hechos familiares, entre otros motivos. Por lo general, asisten a esta entrevista- y a las siguientes- con una serie de voces y afirmaciones de otros que indican las cosas que sus niños no pueden hacer y que impactan negativamente en su desempeño escolar. Son papás de niños que "no aprenden", "no pueden", "no hacen", "no saben", en quienes se subraya la negatividad del malestar y no la posibilidad que poseen más allá de él.

Así también, en las fichas de derivación completadas por los docentes, se acentúa la forma de producción escolar mostrando las "insuficiencias" en relación a las áreas de conocimiento desde el "no puede", "no hace nada" y, del mismo tenor, son calificados los problemas de conducta incidentes en el aprendizaje.

Entonces, la entrevista de admisión (así como la entrevista de motivo de consulta e historia vital) constituyen los primeros encuentros con los adultos a cargo de los niños y púberes con restricciones en sus aprendizajes, se conforman como este lugar de apertura, un "espacio diferente, de un otro lugar privilegiado. Un espacio de receptividad, de escucha cuidadosa y abierta. Se ofrece un lugar de palabra, proporcionando no solo una escucha diferente de la habitual sino también que la madre pueda escucharse a sí misma de una manera distinta" (Meza, 2001. Pág. 113).

En el trabajo clínico se toman en cuenta los antecedentes históricos libidinales para comprender los procesos de aprendizaje. Es por ello que en el análisis del material clínico, tanto del diagnóstico como del tratamiento psicopedagógico, se trabajan con dimensiones de análisis con carácter de mediaciones conceptuales, que buscan dilucidar los principales indicadores que se incluyen en las formas psíquicas de cada niño.

El análisis del proceso de complejización de la producción simbólica de los pacientes se realiza mediante la elaboración de un modelo teórico-clínico (desde la perspectiva de autores del psicoanálisis contemporáneo: (Green, Aulagnier, Castoriadis, entre otros) que permite la interpretación de las transformaciones de los procesos psíquicos de cada paciente desde las distintas formas de despliegue de la actividad representativa durante las sesiones de su tratamiento, encontrando intrínseca relación con el material del proceso diagnóstico desde un abordaje complejo (Schlemenson, 2009).

Dichas dimensiones de análisis permiten dar un tratamiento exhaustivo al material clínico considerándolo un verdadero proceso de investigación (Schelemenson, 2010):

El tipo de posicionamiento intersubjetivo de cada paciente en relación a sus figuras parentales y a sus semejantes se refiere a la dinámica intersubjetiva.

Las formas de organización de su actividad psíquica: defensas, modos de circulación pulsional, modos de resolución de su conflictiva narcisística, entre otros aspectos, aluden a la dinámica intrapsíquica.

Una tercera dimensión incluye la posibilidad de evaluar la complejidad de la actividad representativa de un niño o adolescente a partir de la forma en la cual cada uno de los ejes teóricos anteriores se presenta. Se trata de la dimensión: complejidad de la producción.

La fragilidad narcisística en niños con problemas de aprendizaje.

Las experiencias subjetivas de niños que presentan problemas en sus aprendizajes, específicamente los niños y adolescentes del servicio, evidencian en los distintos diagnósticos psicopedagógicos, modalidades particulares restrictivas en sus procesos de simbolización.

El trabajo terapéutico parte de la comprensión de que "las particulares formas de simbolizar de un sujeto se heredan socialmente a partir de la transmisión que concreta cada familia de un ´magma de significaciones´ compartidas con los congéneres (Castoriadis, 1993), alrededor del cual el sujeto se estructura y constituye". La calidad de los primeros encuentros condiciona la productividad y la confianza en los niños y orienta la potencialidad de su riqueza psíquica, con puntos de contacto altamente significativos entre el placer de criar y la riqueza del pensar" (Schlemenson, 2003; p. 21).

En este sentido, es importante considerar las particularidades subjetivas de las formas fallidas de producir conocimientos y novedades en los niños. El discurso parental y la riqueza de las primeras relaciones son los elementos distintivos que anteceden y anticipan el modo con el cual el niño podrá desplegar sus expectativas de apropiación y el deseo de conquista de nuevos objetos (Schlemenson, 2009). Aquí es imprescindible tener presente los enunciados inquebrantables alrededor de los cuales se constituye el psiquismo de los hijos, son los enunciados a futuro definido por Piera Aulagnier (1977) como contrato narcisístico.

Del análisis parcial del material clínico obtenido en el proyecto, adquiere una relevancia especial la gran variedad de productividad simbólica; tal como lo plantea Green (2005), se pone en relevancia la heterogeneidad del psiquismo en los casos clínicos que se incluyeron en la investigación.

Se podría decir que las restricciones en los procesos de simbolización que se diagnosticaron y que son objeto de intervenciones clínicas en el tratamiento, remiten a importantes conflictivas narcisísticas expresadas en el despliegue de la actividad representativa. La fragilidad narcisística puede verse en variadas modalidades.

Tales son los casos de sobreadaptación a una normativa impuesta sin sentido subjetivo ocultando formas creativas y singulares de producir, necesarias para los aprendizajes escolares, en estos casos, los niños expresan una complacencia permanente con el otro –docente o terapeuta- que resalta la anulación por mostrar su propio deseo y subjetividad.

Las problemáticas de límites remiten a las llamadas "descargas" directas e inmediatas sin mediaciones intermedias simbólicas que reflejan un empobrecimiento en sus procesos de aprendizaje. Hay un despliegue fantasmático con tendencias destructivas y hostiles que se manifiestan en el uso de los objetos y producciones destruidas luego de realizarlas.

La predominancia de las modalidades evitativas, muestran pasividad frente al objeto de conocimiento y a su propio proceso de aprendizaje. Se podría decir que existe un intenso "trabajo de lo negativo" que da cuenta de un funcionamiento psíquico al servicio del "no pensar". También, hay evidencias de rigidez y poca ductilidad en el vínculo con los objetos de conocimiento expresado en la "distracción", una concentración fluctuante y aislamiento en el espacio escolar.

Algunos niños sostienen modalidades defensivas que evitan la emergencia del afecto y la implicación subjetiva, con restricciones en la curiosidad y el intercambio con los otros. Lo predominante en todos los casos, es la demanda de apuntalamiento del terapeuta para lograr las producciones solicitadas; sin la cual se desorganizan excesivamente y no logran conservar lo producido.

Generalmente las producciones son descriptivas, escuetas, que se reducen a la simple enumeración de objetos. Entre los mecanismos defensivos aparece la disociación afectiva con mucha frecuencia, para controlar el reconocimiento de aquellos aspectos displacenteros y frustrantes del encuentro con los objetos que en el ámbito escolar provoca cierta desconexión con los objetos de conocimiento.

Las intervenciones clínicas psicopedagógicas: espacio para la subjetividad.

Las intervenciones psicopedagógicas clínicas que se desarrollan en el Servicio de Atención Psicopedagógica de la UCSE tienen ese sentido constituyente: permitir que tanto los adultos como los niños y púberes que asisten a la consulta puedan restituirse en su lugar de sujetos que piensan, que aprenden y que imaginan y crean. Otorgar esta posibilidad de escucha de lo positivo, de historización, más allá de las voces y decires que estigmatizan y marcan, ofrecen la oportunidad para mirar las propias modalidades de producción simbólica, promoviendo el realce de la subjetividad.

Schlemenson (2004, p. 23) explica que las restricciones del aprendizaje expresan, por lo general, restricciones en la productividad simbólica generadas por la poca estabilidad en las primeras relaciones, en la asistencia incondicional en los momentos iniciales y que dan cuenta del "trasvasamiento libidinal simbólico de los padres hacia sus hijos (Bleichmar, 1987)". Reflexionar sobre estas circunstancias paradigmáticas, mirar la historia vincular en la cual se fueron entramando las modalidades específicas son los ejes principales que colaboran con nuevos posicionamientos que permiten una movilidad diferente generando procesos simbólicos saludables.

La clínica psicopedagógica a partir del diagnóstico reconocerá aquellas cuestiones nodales a partir de las cuales las restricciones se fueron constituyendo. Atenderá la producción simbólica a partir de la actividad representativa, analizando las maneras de dibujar, de relatar, de imaginar de los niños en consulta, y caracterizando las transmisiones parentales reflejadas en las entrevistas con adultos y niños.

Las modalidades de simbolización de niños con problemas de aprendizaje, caracterizadas por una marcada fragilidad narcisística, exigen trabajar en la complejización de dicho proceso de simbolización, esto conlleva un verdadero esfuerzo psíquico, a la vez, que articula materialidades y proceso heterogéneos que producen una novedad: es la posibilidad de crear sentidos que amplían el universo de objetos a investir y el tejido simbólico que lo sostiene" (Álvarez 2010). Este trabajo de complejización de las producciones simbólicas restrictivas, es el principal objetivo de las intervenciones que se realizan en el tratamiento psicopedagógico.

Se puntualizó que "los niños con dificultades en la construcción de conocimientos manifiestan alteraciones en la capacidad representativa y simbólica. Un contexto sociocultural infortunado suele reforzarlas. Es aquí donde la escuela puede operar como terceridad, como una nueva oportunidad para que el sujeto aprendiente amplíe su potencial simbólico" (Nieves, Belinco, 2006; p. 83). En el trabajo con las poblaciones en contexto de pobreza, para que la escuela pueda constituirse desde este lugar de posibilidad es necesario que desde las intervenciones psicopedagógicas clínicas se permita el reconocimiento del saber que porta el sujeto más allá de sus manifestaciones sintomáticas.

Es así que en el espacio terapéutico, desde intervenciones psicopedagógicas clínicas singulares, se trabaja sobre las restricciones de la producción simbólica que se expresan en problemas de aprendizaje, así se busca restituir la subjetividad de quienes consultan y promover mejores espacios de aprendizaje desde la pluralidad de miradas, propiciando recorridos singulares en contextos complejos.

Notas:

(1)Encuadre que se nutre del dispositivo vigente en el servicio de Asistencia psicopedagógica de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de las UBA, institución con la que se vincula este proyecto.

(2)Proyecto de Investigación "Producción simbólica y problemas de aprendizaje en niños y jóvenes en situación de pobreza de Santiago del Estero: abordaje psicopedagógico clínico y preventivo" (Facultad de Ciencias de la educación – SECyT- UCSE. 2010- 2012).

Bibliografía:

ÁLVAREZ, P. (2010). Los trabajos psíquicos del discurso. Análisis de la producción discursiva en la clínica con niños con problemas de simbolización. Buenos Aires, Teseo.

BLEICHMAR, Silvia (2009): "El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo". Buenos Aires. Editorial Topía.

DUSCHATZKY, Silvia (2003): "¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?", en infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Buenos Aires. Editorial Noveduc.

GREEN, A. (2005). Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Amorrortu Editores

GREEN, A. (2010). El pensamiento clínico. Amorrortu Editores.

MEZA, A (2001). "Admisión: lugar de apertura". En Niños que no aprenden. Compiladora Silvia Schlemenson. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Nieves, Sandra. Belinco, Laura y otros (2006). "La escuela: ¿un lugar posible para la subjetividad?". En En "Inteligencia y subjetividad. Encrucijadas de la psicopedagogía clínica y del psicoanálisis". Yanuzzi, Sandra. Osorio, Fernando (comps). Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas. Colección Ensayos y Experiencias.

SCHLEMENSON, Silvia y col. (2004). "Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas". Buenos Aires. Ediciones Paidós Educador.

SCHLEMENSON, Silvia (2004). "Pensar, imaginar, crear: desafíos del siglo que inicia". En "Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas". Buenos Aires Ediciones Paidós Educador.

SCHLEMENSON, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires, Editorial Paidós.

SCHLEMENSON, S. (2010). Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico, en: Anuario de Investigaciones Vol. XVII.

YANUZZI, Sandra (2006). "La inteligencia de la ignorancia. Sobre el concepto de eficacia en psicoanálisis". En "Inteligencia y subjetividad. Encrucijadas de la psicopedagogía clínica y del psicoanálisis". Yanuzzi, Sandra. Osorio, Fernando (comps). Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas. Colección Ensayos y Experiencias.

FRACASO ESCOLAR Y PROCESO DE ALFABETIZACIÓN: UN ESTUDIO LONGITUDINAL SOBRE LA COMPETENCIA LECTORA

Zabaleta, Verónica

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas e Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

El presente trabajo se propone analizar resultados preliminares de una investigación denominada "Perfiles de lectura y escritura en niños de EPB y ESB. El impacto de los años de escolaridad". El estudio intenta caracterizar el perfil en lectura y escritura de alumnos que finalizan la EPB y la ESB e indagar la presencia o ausencia de cambios a lo largo de la escolaridad en diferentes procesos implicados en las dos variables consideradas. Los resultados se analizan a la luz de la relación entre la categoría de fracaso escolar, abordada desde una perspectiva psico-educativa, y el proceso de alfabetización. Es posible observar procesos de cambio diferenciales en los procesos lectores en alumnos que proceden de diferentes estratos socio-culturales. Aquellos que asisten a establecimientos educativos que reciben una población procedente de un estrato socio-cultural medio-bajo mejoran su rendimiento en aquellas pruebas que examinan procesos básicos pero no en la comprensión ni a nivel oracional ni textual. Por otra parte, cuando se analiza el desempeño de los alumnos con rendimiento más bajo de cada grupo definido en la investigación puede observarse que los de un grupo logran de un tiempo a otro mejorar mientras que en el otro grupo mantienen idéntico desempeño.

Palabras Clave
Fracasoescolar Alfabetización Trayectoria Contexto

Abstract

SCHOOL FAILURE AND PROCESS LITERACY: A LONGITUDINAL STUDY ON READER COMPETITION

This work analyses the preliminary results of an investigation called "Reading and writing profiles in primary and secondary students. The impact of first years of scholarship". The study intends to characterize reading and writing profiles of students concluding primary and secondary school and inquire into the presence or absence of changes along scholarship in different processes implicated in the two variables considered. The results are analyzed regarding the relationship between the category of school failure, tackled from a psico-educational point of view, and the alphabetization process. It is possible to observe differential processes of change in reading processes in students belonging to different socio-cultural backgrounds. The ones who attend schools that receive a population belonging to a middle-lower sociocultural background improve on their performance in tests examining basic processes, but not in comprehension or sentential one or textual level. On the other hand, if we analyze the students with the lowest performance in each group delimited in the investigation, we observe that the students from one group manage to improve in some time when the other group keeps evidencing identical performance.

Key Words
Schoolfailure Literacy Trajectory Context

Introducción

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre las relaciones entre el fracaso escolar, considerado desde una perspectiva psico-educativa, y el proceso de alfabetización, fundamentalmente, el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela. Presenta y analiza resultados obtenidos en el marco de la investigación "Perfiles de lectura y escritura en niños de EPB y ESB. El impacto de los años de escolaridad", aprobado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET – Becas de Postgrado Tipo I y II) y por la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. El mencionado proyecto indaga, desde un diseño longitudinal, el proceso de cambio en diferentes habilidades implicadas en la lectura y escritura entre la finalización de la Educación Primaria Básica (en adelante EPB) y la finalización de la Educación Secundaria Básica (en adelante ESB).

El trabajo presenta un análisis de las nociones de fracaso escolar y alfabetización, caracteriza la investigación de referencia, presenta algunos resultados de la evaluación de los procesos lectores en dos tramos de la escolaridad obligatoria y culmina con algunas reflexiones finales.

Antecedentes y marco teórico

El fracaso escolar constituye una categoría compleja. Se trata de un constructo que engloba diversidad de fenómenos lo que necesariamente deriva en la dificultad de adoptar un abordaje lineal y de causa única. Puede situarse como un fenómeno correlativo a la extensión de la escolarización a lo largo del siglo XX, bajo la pretensión de incorporar sectores de la población que hasta ese momento permanecían excluidos del sistema. Un ejemplo reciente en el sistema educativo argentino lo constituye la ampliación de la obligatorioredad de la escuela a la educación secundaria a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.606. Esto define nuevos desafíos no sólo a nivel de políticas de estado sino también

en un nivel generalmente olvidado por las políticas que es el de los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel institucional y áulico. Tal como afirma Terigi (2006):

"Resulta frecuente que la política educativa no esté advertida ella misma de las consecuencias pedagógico-didácticas de sus propias propuestas. Formula sus postulaciones sin advertir las dificultades que para su realización plantean las condiciones institucionales de la escolarización, que usualmente la misma política deja intacta. No advierte los límites de lo que los maestros y profesores pueden hacer en las condiciones que plantea el dispositivo escolar y en virtud de los saberes de que disponen".

Cabe señalar que los intentos de extensión de la escolarización mencionados han determinado el recorte de ciertas situaciones como relevantes socialmente, en tanto se comienzan a constituir en objeto de preocupación, análisis e intervención. Nos referimos a sujetos que no ingresan a la escuela; que aún ingresando no logran permanecer; que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de la forma en que la escuela espera y, finalmente; que aprendiendo en los ritmos y en la forma en que la escuela espera acceden a contenidos de baja relevancia, viendo comprometidos sus aprendizajes posteriores. Son la segunda y la tercera de estas situaciones las que suelen denominarse fracaso escolar (Terigi, 2009).

Algunos datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 publicados por el INDEC muestran un aumento en la incorporación de niños, adolescentes y jóvenes al sistema educativo respecto al 2001. Por ejemplo, el Censo señala que el 99% de los niños de entre 6 y 11 años se encuentran escolarizados. También aumenta en términos porcentuales la completud del nivel primario y secundario respecto al Censo 2001. Es decir, que estos datos parecen señalar una tendencia positiva en relación a las dos primeras situaciones que se suelen traducir en términos de ingreso y permanencia al sistema educativo.

Nos interesa particularmente la tercera y la última situación señaladas. La creciente preocupación respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje que suceden en la escuela dio lugar a partir de la década del 90 a la organización, tanto a nivel nacional como internacional, de dispositivos de evaluación de los aprendizajes. Esos dispositivos en la forma de programas u operativos, más allá de las diferencias que podrían señalarse entre ellos, se proponen producir información relevante para la toma de decisiones a nivel de las políticas educativas. Sin embargo, y en línea con lo ya planteado, la información derivada de los mencionados programas no ha conllevado necesariamente cambios significativos de política educativa que, a su vez, impacten en las dinámicas institucionales y en los procesos educativos al interior de las aulas.

En este trabajo nos interesa hacer hincapié fundamentalmente en una de las áreas examinadas en todos estos operativos, incluida según variadas denominaciones: "competencia lectora", "Lenguaje (lectura y escritura)", "Lengua (escuchar, leer y escribir)" (Zabaleta, 2009). Esta área puede vincularse directamente con la tercera y la última situación mencionadas: alumnos que permaneciendo no aprenden como la escuela espera o que incluso aprendiendo acceden a aprendizajes de bajo nivel de significación. Es decir, que uno de los aspectos críticos en el análisis del fracaso escolar lo constituye el proceso de alfabetización, entendido, en un sentido amplio, como el conjunto de "las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos (la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos) que la humanidad ha producido a lo largo de su historia" (Borzone, 2004, pp. 57) Es decir, que la alfabetización no se limita al aprendizaje de la lectura y la escritura. Dicho aprendizaje es una condición necesaria aunque no suficiente para que el sujeto se convierta en un sujeto alfabetizado. En este sentido, Tolchinsky & Simó (2001, citado en Carlino, 2005, pp.14) definen la alfabetización como "la participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y acrecentarla" (pp.159)

Este sentido amplio del término se manifiesta también en la concepción que define la competencia lectora como macrohabilidad para la vida: "la de interpretar y resolver de manera acertada problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos" (UNESCO-SERCE, 2008, pp.87) El concepto de habilidades para la vida ("life skills") surge primeramente asociado a las capacidades para el cuidado de la salud, extendiendo luego su significado a otras áreas. Tal como afirma Atorresi (2005) "hace referencia a las capacidades –los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes- para enfrentar exitosamente los desafíos diarios de la vida (privada, profesional y social) y las situaciones excepcionales, y también para continuar aprendiendo y proyectar un futuro mejor"

La consideración de la relevancia del aprendizaje de la lectura y la escritura (central en el proceso de alfabetización) en el ámbito escolar, sin olvidar su sentido en la vida "extramuros," y el modo en que las dificultades en dicho aprendizaje se interrelacionan con los principales indicadores del fracaso escolar, permiten delimitar el objetivo principal del presente trabajo.

A continuación se presentan las características principales de un proyecto de investigación que indaga el aprendizaje de la lectura y la escritura a lo largo de la escolaridad en alumnos que cursan sus estudios en diferentes establecimientos educativos y que proceden de contextos socioculturales también diversos. Asimismo se presentan algunos resultados relevantes obtenidos en el estudio y que permiten analizar las relaciones entre fracaso escolar y trayectorias educativas ligadas al proceso de alfabetización.

La investigación propone, entre otros, un estudio longitudinal de algunos procesos lectores: fluidez lectora, lectura y comprensión de oraciones, lectura y comprensión de textos. Resulta relevante no sólo conocer cómo leen los alumnos en un determinado momento de su trayectoria escolar sino cómo cambian dichos procesos a lo largo de la escolaridad.

La noción de trayectoria es particularmente interesante en la medida en que como afirman Muñoz, González & Domínguez (2009) "… la escolarización y los aprendizajes son… un camino que se va haciendo al andar… Los aprendizajes no son realidades estáticas, sino fenómenos en proceso" (pp. 50) Es decir, que el fracaso escolar y más específicamente, las dificultades (o directamente imposibilidad) que encuentra un sujeto en un momento de su escolaridad para leer comprensivamente o producir un texto escrito complejo, coherente y cohesivo no es algo que sucede un día sino algo que se construye a lo largo del tiempo y en el marco de las experiencias educativas intencionadamente organizadas en las que logra incluirse o de las que queda inevitablemente excluido. Por esto los mencionados autores conciben a la escolaridad como una trayectoria con zonas

intermedias entre la exclusión y la inclusión donde el fracaso no es algo misterioso o accidental.

Material y métodos

Participantes

Tiempo 1: 78 niños de ambos sexos (promedio de edad de 12 años y 3 meses), pertenecientes a cuatro establecimientos educativos de la ciudad de La Plata y Gran La Plata. Las instituciones incluidas pueden diferenciarse como sigue de acuerdo al tipo de gestión y dependencia:

Instituciones 1 y 2: Escuelas estatales provinciales.

Institución 3: Escuela dependiente de la UNLP.

Institución 4: Escuela de gestión privada.

Tiempo 2: 58 de los alumnos previamente examinados (promedio de edad de 14 años y 8 meses). Un 24,1% de los alumnos que pudieron ser reexaminados en la segunda instancia de evaluación repitió 2º año, mientras que el 75,9% restante cursaba 3º año de ESB.

El porcentaje de alumnos repitentes se distribuyó entre las dos instituciones estatales de provincia, no registrándose casos en el resto de las escuelas. Es decir, que el 58,3% de los alumnos de las instituciones mencionadas en primer lugar, repitió 2º año de ESB. Este dato es altamente correlativo con datos de la provincia de Buenos Aires, proporcionados por la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo (Informe Indicadores Educativos, 2007), que indican que la mayor tasa de repitencia y la menor de promoción se sitúa en el segundo año de la ESB.

Materiales y procedimientos

I. Evaluación de los procesos lectores

A los fines de la evaluación de los procesos lectores se realizó una selección de pruebas de las batería PROLEC SE (Ramos & Cuetos, 1999) destinada a niños de 10 a 16 años. La batería, de origen español, fue adaptada teniendo en cuenta los usos y expresiones lingüísticas locales. Se administraron los siguientes ítems:

·Comprensión de oraciones (Emparejamiento dibujo-oración), prueba destinada a evaluar la comprensión de oraciones con diferentes estructuras gramaticales.

·Signos de puntuación, que consiste en la lectura en voz alta de un texto con diferentes signos de puntuación. Adicionalmente, esta última prueba evalúa la velocidad lectora a partir del tiempo utilizado en la lectura del texto, medida de acuerdo al número de palabras leídas por minuto. Esto se asocia a la fluidez lectora, que supone además de una adecuada velocidad, decodificar con precisión y con una entonación apropiada.

·Comprensión de textos, se seleccionó una tarea que consiste en la lectura de dos textos expositivos seguida de diez preguntas (literales e inferenciales) para cada uno.

En el proyecto de investigación de referencia se incluyen además pruebas de Reformulación Comprensiva y Productiva (Silvestri, 2001), de Escritura (Cuetos Vega, Ramos Sánchez & Ruano Hernández, 2004), de Vocabulario (Wechsler, 1993), y cuestionarios para la indagación de variables contextuales familiares y escolares.

Procedimientos

Los datos se obtuvieron en los establecimientos educativos, aplicando los instrumentos seleccionados, en los dos tiempos de evaluación.

A partir de la aplicación del cuestionario, en función de los datos de ocupación y escolaridad de los padres y de las características de la población objetivo de las escuelas, informada por las autoridades, se conformaron dos grupos: Grupo 1 (G1), de procedencia sociocultural media –baja, integrado por los alumnos que asisten a las dos instituciones públicas provinciales y Grupo 2 (G2) de procedencia sociocultural media-alta, compuesto por los alumnos que asisten a la institución dependiente de la UNLP y a la institución de gestión privada.

Los resultados se volcaron y analizaron con el paquete estadístico SPSS. Se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) e inferenciales (pruebas de diferencias entre medias), para la caracterización y comparación en los dos tiempos del grupo total, del G1 y del G2 y de dos subgrupos en el interior de cada uno, conformados por los alumnos ubicados en ambos extremos de desempeño (< -1DS y > + 1DS). Se consideraron en relación con la distancia a la media, cuatro categorías de desempeño: inferior a la media, promedio bajo, promedio alto y superior a la media.

Resultados preliminares

Los desempeños del grupo total en las dos evaluaciones

Los resultados del Grupo Total cuando se comparan los resultados obtenidos en la primera y segunda evaluación muestran diferencias en todos los indicadores de la variable examinada, que alcanzan significación estadística en todos los casos, con mejoras evidentes en la última evaluación respecto de la primera (Tabla 1).

Tabla 1

Comparación de las puntuaciones promedio y los DS en el T1 y el T2 del Grupo Total

Variables	Tiempo 1		Tiempo 2		t	p
	Media	DS	Media	DS		
Comprensión oraciones	18,26	4,12	20,59	3,67	3,47	0,000
Puntuación	22,06	2,42	23,16	1,25	3,44	0,000
Velocidad lectora	111,56	28,45	144,20	34,42	5,88	0,000

Comprensión Total textos	8,2	3,9	10,7	4,2	3,54	0,000
Comprensión preguntas literales	4,8	2,3	6,3	2,3	3,66	0,000
Comprensión preguntas inferenciales	4,43	1,81	5,44	1,62	2,53	0,009

Los desempeños del G1 y del G2 en los dos tiempos de evaluación

Cabe preguntarse al respecto si las modificaciones que se observan, que ilustran sobre el progreso de los alumnos se verifican por igual según se trate del G1 y del G2.

En cuanto a la comparación por separado del desempeño del G1 y el G2 a lo largo del tiempo no es similar. En el G2 las diferencias encontradas alcanzan significación estadística en todos los procesos lectores implicados. En el G1 las diferencias sólo resultan estadísticamente significativas en las pruebas de Puntuación y Velocidad Lectora pero no en aquellas en las que está implicada la Comprensión a nivel oracional y textual. Específicamente llama la atención la ausencia de incremento en comprensión de oraciones y aún en preguntas literales (Tabla 2).

Tabla 2

Media, Desvío Estándar y diferencias estadísticas entre T1 y T2 para el Grupo Total, G1 y G2

Variables	Grupos	Tiempo 1		Tiempo 2		t
		Media	DS	Media	DS	
Comprensión oraciones	G1 G2	16,39 20,03	4,10 3,32	18,33 22,18	4,13 2,25	1,81 3,35***
Puntuación	G1 G2	20,95 23,13	2,91 1,09	22,56 23,56	1,56 0,79	2,83** 1,96*
Velocidad lectora	G1 G2	97,53 124,90	22,71 27,09	119,35 162,65	21,29 30,60	3,82*** 5,57***
Comprensión Total textos	G1 G2	6,71 9,65	3,79 3,52	7,5 12,91	4,27 2,44	0,07 4,68***
Comprensión preguntas literales	G1 G2	4,42 5,23	2,51 2,01	4,62 7,47	2,12 1,54	0,34 5,42***
Comprensión preguntas inferenciales	G1 G2	2,29 4,43	1,72 1,81	2,87 5,44	2,40 1,62	1,03 2,53**

*p < .05. **p < .01. ***p < .001.

Los alumnos de rendimiento más bajo y más alto

Se realizó un análisis adicional respecto de los alumnos con desempeños más bajos y más altos en la prueba Comprensión de textos. Los resultados pusieron en evidencia que en el G1 en el T1 las puntuaciones del 26,3% de los alumnos se situaron por debajo de un desvío negativo de la media. Cuando fueron reevaluados en el T2, si bien mejoraron sus puntajes en todos los casos, no alcanzaron a cambiar de categoría. Aquellos que se situaron por encima de un desvío positivo de la media (10,5%) en el T1, mantuvieron puntajes análogos en el Tiempo 2

Los alumnos del G2 que en el T1 se situaron por debajo de un desvío negativo de la media (10%) mejoran sus puntajes en el T2 en una magnitud que permite ubicarlos entre la media y un desvío positivo (desempeño promedio alto). Aquellos que en el T1 se situaron por encima de un desvío positivo de la media (20%) mantuvieron puntajes similares en el Tiempo 2.

Discusión y conclusiones

Los resultados presentados en este trabajo se inscriben, tal como fue mencionado, en un proyecto de investigación más amplio que intenta, por un lado, caracterizar el perfil en lectura y escritura de alumnos que finalizan la EPB y la ESB y, por otro, indagar la presencia o ausencia de cambios a lo largo de la escolaridad en diferentes procesos implicados en las dos variables consideradas.

La comparación del desempeño del conjunto de los alumnos examinados a la finalización de la EPB y a la finalización de la ESB, dan muestras de mejoras, con diferencias que alcanzan significación estadística entre los resultados en las pruebas de lectura seleccionadas. Esto permitiría afirmar, en principio, que a lo largo de la escolaridad las habilidades en lectura de los alumnos mejoran.

Sin embargo, el análisis particularizado según se trate de los alumnos que proceden de diferentes establecimientos educativos y contextos familiares, muestra trayectorias diferenciales. En los alumnos del G1 el desempeño en comprensión de oraciones y de textos no se modifica a pesar del tiempo transcurrido. Es de señalar que no se observa aumento significativo ni en las respuestas a preguntas literales ni inferenciales.

En el mismo sentido, se inscribe el progreso de los alumnos que presentan menores y mayores rendimientos en cada uno de los grupos: mejoran en un caso y persisten en el otro. Es decir, que aquellos alumnos que a la finalización de la educación primaria deban mejorar sus competencias en lectura lo harán de manera diferencial de acuerdo al grupo al que pertenezcan.

Estos datos más allá de estar circunscriptos solo a uno de los diversos aprendizajes que se realizan en el ámbito escolar permiten

mostrar desde una perspectiva longitudinal y de proceso cómo a lo largo de la escolaridad "el rico se hace más rico y el pobre más pobre" poniéndose en evidencia "un pequeño cuadro general del fracaso" (Newman, Griffin & Cole, 1991)

Es decir que el fracaso escolar puede caracterizarse desde indicadores educativos como el abandono, la repitencia, la sobreedad pero también a partir del análisis de las trayectorias educativas ligadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los niños, adolescentes y jóvenes.

Esto implica que los esfuerzos educativos deben no solo dirigirse a optimizar la calidad de los desempeños de los estudiantes, sino en poder hacerlo de manera equitativa para todos. Debe tenerse en cuenta la importancia del aprendizaje del lenguaje escrito, en la medida que constituye no solo un foco de interés crítico en sí mismo, sino que además impregna los aprendizajes en otros dominios.

Complementariamente cabe señalar, considerando los aprendizajes que realizan los alumnos que ingresan, permanecen y egresan del sistema educativo, la importancia de la generación de auténticas experiencias educativas que promuevan la participación en situaciones en las que la lectura y la escritura adquieran pleno sentido.

Bibliografia

Atorresi, A (2005) Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura. SERCE/ LLECE.

Borzone de Manrique, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B, Silvestri, A. & Plana, D. (2004) Módulo 3. El camino de la alfabetización. En Niños y maestros por el camino de la alfabetización. (pp. 57-79) Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.

Carlino, P. (2005) Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Bs As: Fondo de Cultura Económica.

Cuetos Vega, F.; Ramos Sánchez, J. L. & Ruano Hernández, E. (2004). PROESC. Evaluación de los procesos de escritura. Madrid: TEA Ediciones.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Programa de Evaluación de la Calidad Educativa (2002). Presentación General. Operativo Provincial 2001. Tercera Serie de Documentos, Segunda Edición.

DiNIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2003). Informe resultados ONE 2003. www.diniece.me.gov.ar

INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Análisis de datos. Cuarta publiación.

Muñoz, J., González, M. Domínguez, B. (2009) El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. En Revista Iberoamericana de Educación, 50, pp. 41-64.

Newman D., Griffin P. y Cole M. (1991) Cap. VII. Cómo vence occidente. En La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación. Morata. Madrid.

Nueva Legislación educativa (2007). Ley de Educación Nacional Nº 26.606. En Anales de la Educación Común. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tercer siglo, 3 (7), 118-161.

OCDE (2002). Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE. México: Santillana.

Ramos, J. L. & Cuetos, F. (1999). Evaluación de los procesos lectores. PROLEC-SE. Madrid: TEA.

Silvestri, A (2002). La adquisición discursivo cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria. Tesis Doctoral (inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P.

Terigi F. (2006) Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi F. (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Bs As: Siglo XXI.

Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En Revista Iberoamericana de Educación, 50, pp. 23-39.

UNESCO/SERCE (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago: OREALC/UNESCO.

Wechsler, D. (1994). Test de inteligencia para Niños W.I.S.C. III. Manual. Bs. As.: Ed. Paidos, Bs. As.

Zabaleta, V. (2009). La competencia lectora en los programas nacionales e internacionales de evaluación educativa. Orientación y Sociedad. Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional, 8-9, 109-129.

EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL VÍNCULO MADRE A HIJO EN MUJERES QUE DEJAN POR PRIMERA VEZ A SU HIJO EN EL PREESCOLAR

Zambrano, Renato - Ramírez, Mónica

Universidad de Antioquia. Colombia

Resumen

El objetivo de este estudio fue determinar la efectividad de un programa de intervención en el vínculo madre a hijo en mujeres que dejan por primera vez a su hijo en el preescolar. Para lograr dicho objetivo se realizó un estudio pre-post con un solo grupo de ocho mujeres con hijos de tres años. El instrumento utilizado para la evaluación del vínculo fue el Instrumento de Lazos Parentales (PBI) que además de evaluar el vínculo parental, evalúa la percepción de afecto y control. Se encontró que tanto para las escalas de afecto como de control hubo un aumento en las puntuaciones, sin embargo únicamente en la escala de afecto dicho aumento es estadísticamente significativo. Respecto al tipo de vínculo, se encontró que el número de personas con vínculo óptimo aumentó de manera significativa. Se discute además la posibilidad de las participantes de poder verbalizar las fantasías que tenían con relación al preescolar al cual su hijo ingresaba por primera vez, compartiendo entre ellas mismas temores con relación al cuidado y la protección de sus hijos por parte de las profesoras.

Palabras Clave
Afecto, Control, Vínculo, Apego

Abstract

EFFECTIVENESS OF AN INTERVENTION PROGRAM ON MOTHER-CHILD RELATIONSHIP IN WOMEN WHO QUIT FOR THE FIRST TIME YOUR CHILD IN PRESCHOOL

The aim of this study was to determine the effectiveness of an intervention program on mother-child relationship in women who quit for the first time your child in preschool. To achieve this we conducted a pre-post study with one group of eight women with children around three years. The instrument used to evaluate the link was the Parental Bonding Instrument (PBI) in addition to evaluating the parental bond, assesses the perception of affection and control. We found that both scales there were an increase in scores, however only affect the scale of this increase is statistically significant. Regarding the type of link, it was found that the number of people with optimal bond increased significantly. We also discuss the ability of participants to verbalize fantasies they had with respect to which your child preschool entered for the first time, sharing with each other fears regarding the care and protection of their children by the teachers.

Key Words
Affection, Control, Attachment, Bonding

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y CAMBIO CONCEPTUAL EN LA UNIVERSIDAD

Zion, María Victoria

Universidad De Buenos Aires - Secretaría De Ciencia Y Técnica

Resumen

El trabajo pretende presentar algunas reflexiones conceptuales a partir de las conclusiones generales de un estudio realizado en la Universidad Tecnológica Nacional respecto de las Prácticas de Evaluación de Aprendizajes con profesores de dicha institución.

Con el fin de profundizar el análisis de la evaluación y determinar las transformaciones posibles en las prácticas de los profesores, se dispuso realizar conjuntamente -entre investigadores y profesores- de un diseño de evaluación no tradicional. El aporte inicial de los investigadores consistió en la inclusión de algunas temáticas -parte del marco teórico de la investigación- a tratar como disparadores para el diseño de los modelos. Estas fueron: lineamientos generales para una práctica innovadora, inclusión de la alfabetización académica y el uso de estrategias para la resolución de problemas.

El trabajo se realizó desde un modelo de investigación-acción participativa. Los objetivos fueron:
•Diseñar y desarrollar conjuntamente, entre los docentes y los investigadores, un modelo de evaluación, no tradicional (innovador), que incluyera la consideración de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje académico ("alfabetización académica") y el uso de estrategias para la "resolución de problemas".
•Analizar las prácticas de evaluación de los docentes y las posibilidades de transformación de dichas prácticas hacia modelos innovadores.

Palabras Clave
Aprendizaje Evaluación Universidad CambioConceptual

Abstract

PRACTICAL ASSESSMENT AND CONCEPTUAL CHANGE IN THE UNIVERSITY

The work aims at presenting some conceptual reflections from the general conclusions of a study in the National Technological University on Practice of Evaluation of Learning with teachers of that institution. In order to deepen the analysis of the assessment and determine the possible transformations in the practices of teachers, it was decided to jointly, between researchers and teachers, a non-traditional evaluation design. The initial contribution of the researchers involved the inclusion of some subjects, the theoretical framework of the research to be treated as triggers for the design of the models. These were general guidelines for an innovative practice, including academic literacy and the use of strategies to solve problems. The work was done from a model of participatory action research. The objectives were:
• Design and develop together, between teachers and researchers, an evaluation model, non-traditional (innovator), to include consideration of teaching and learning of academic language ("academic literacy") and the use of strategies for "problem solving".
• Analyze assessment practices of teachers and the possibilities of transformation of these practices into innovative models.

Key Words
Learning Evaluation University ConceptualChange

Presentación del Proyecto

En este trabajo se pretende presentar algunas reflexiones conceptuales a partir de las conclusiones generales de un estudio realizado en el ámbito de la enseñanza tecnológica universitaria respecto de las Prácticas de Evaluación de aprendizajes realizada por profesores de los Ciclos Inicial y Avanzado de Formación en la UTN[i]. Los objetivos generales de este estudio estuvieron orientados a profundizar el análisis de la evaluación y a determinar las transformaciones posibles en las prácticas de los profesores. Para ello se dispuso la realización conjunta entre profesores de las carreras de Ingeniería tecnológica y los investigadores de un diseño de evaluación no tradicional. El aporte inicial de los investigadores consistió en la inclusión de algunas temáticas a tratar como parte de una propuesta de enseñanza y evaluación no tradicionales, entre ellas, los lineamientos generales de una práctica innovadora, la inclusión de la alfabetización académica y el uso de estrategias para la resolución de problemas.

El trabajo se realizó desde un modelo de investigación-acción participativa y los objetivos generales estuvieron dirigidos a 1) diseñar y desarrollar conjuntamente, entre los docentes y los investigadores, un modelo de evaluación, no tradicional (innovador), que incluyera la consideración de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje académico ("alfabetización académica") y el uso de estrategias para la "resolución de problemas". 2) Analizar las prácticas de evaluación de los docentes y las posibilidades de transformación de dichas prácticas hacia modelos innovadores.

Principales conclusiones de la investigación

Los modelos de evaluación producidos con profesores se lograron incorporar algunos aspectos innovadores que ellos consideraban más relevantes y que no entraban en conflicto con el resto de la modalidad de evaluación propuesta por la Cátedra o Departamento al cual pertenecían.

Desde el punto de vista de las prácticas innovadoras de evaluación, el elemento más importante ha sido la integración de la evaluación al proceso de enseñanza, lo cual fue tenido en cuenta en los tres modelos elaborados, a través de la inclusión de instancias de reelaboración de exámenes y la preparación del alumno para resolver problemas a

partir de estrategias reflexivas antes que de aplicación más o menos mecánica de fórmulas aprendidas a dos o tres problemas tipo.

La inclusión de la Alfabetización Académica se realizó en dos de los tres modelos trabajados a partir, por un lado, de las correcciones/ devoluciones de los profesores en las instancias intermedias de evaluación, es decir, en la fase de tutoreo previo a la entrega del parcial o informe final, por otro, al cuidado en la producción de consignas elaboradas por los profesares. La intervención apuntó a que los alumnos tuvieran en cuenta no sólo los contenidos (aspectos semánticos) sino también su modo de expresión, es decir, el lenguaje particular con el cual expresar esas ideas (gramática especial de la disciplina enseñada). En cuanto a los profesores, se trabajó en prestar especial atención en la precisión, claridad y grado de complejidad que presentaban las consignas de los exámenes teniendo en cuenta el nivel en de los destinatarios. Sin embargo, la falta de estrategias para reorientar las producciones en el uso apropiado del lenguaje académico, por un lado y la falta de práctica y de tiempo de los docentes en el desarrollo de esta modalidad, por otro, redundaron en resultados poco satisfactorios en este aspecto.

La enseñanza basada en problemas, por el contrario, resultó interesante para los alumnos y valiosa para el profesor en cuanto a la posibilidad de poner en práctica actividades más motivadoras y que favorecen la articulación entre los contenidos teóricos y su aplicación en situaciones prácticas.

Por último, el segundo de nuestros objetivos era evaluar los cambios que los docentes podían poner en práctica respecto de sus modos de evaluar. De este modo, así como en la primera parte se encontraba incluido el objetivo de evaluar el cambio cognitivo de los alumnos a través de las modalidades de evaluación de los docentes, ahora se trataba de evaluar el cambio cognitivo en los propios docentes que participaron de la experiencia. En este sentido, partimos de una perspectiva del cambio cognitivo o cambio conceptual entendido como una transformación gradual por la reestructuración general de las representaciones del sujeto.

Veremos ahora el aporte cognitivo que se ha podido hacer desde esta experiencia al campo del estudio del cambio conceptual en el área de la enseñanza universitaria. Para ello haremos una síntesis de los desarrollos actuales y problemas principales en ese campo y algunas de nuestras conclusiones como aportes al mismo.

El cambio conceptual: posiciones, tensiones y críticas

Entre las posiciones actuales, Vosniadou (2006) menciona algunos puntos en torno a los que parecería trazarse el campo para las investigaciones. Por un lado ubica la tensión con respecto al peso del entorno. Así, menciona a la teoría situacional radical en el extremo de aquellas posturas que atribuyen un papel definitorio al contexto. Sobre esto, advierte que si bien es fundamental atender este aspecto no debe descuidarse la importancia de considerar los sistemas representacionales subjetivos (internos). Del mismo modo, señala, es preciso atender a la influencia y los modos de internalización de los sistemas simbólicos externos, productos de la cultura.

Otro aspecto que destaca, se refiere a la distinción entre cambio conceptual como cambio radical y repentino, y cambio conceptual como reestructuración gradual. Esta distinción responde a las críticas surgidas en el ámbito de la instrucción respecto de la utilidad del conflicto cognitivo como motor del cambio conceptual. Según la autora, las teorías del desarrollo situaron el cambio conceptual como una reorganización repentina del sistema conceptual del niño, idea a partir de cual cobraría sentido el concepto de conflicto cognitivo como estrategia privilegiada de la enseñanza[ii]. Sin embargo, la experiencia ha mostrado que los cambios radicales, aquellos que reestructuran el sistema total de representaciones del sujeto, no suceden en forma repentina si no que son resultado de un cambio gradual y en lapsos prolongados.

Autores como Pozo (1999) y otros, sostienen que en realidad, los sujetos no sustituyen unas ideas por otras más evolucionadas (o más aceptadas científicamente), si no que, usualmente, conservan ambas, diferenciando los contextos en los que cada una resultaría eficaz. Así, el cambio conceptual debería ser considerado como una ampliación antes que como una sustitución y la acción educativa debería orientarse a promover una mayor flexibilidad en la adopción de puntos de vista diferentes, de acuerdo con la diversidad contextual, y a la vez contribuir al desarrollo de una mayor conciencia metaconceptual.

Por último, se sitúa la necesidad de incrementar las investigaciones centradas en la adquisición de conocimientos de dominio. Vosniadou (2006) reclama la necesidad de desplazar la atención sobre los lenguajes simbólicos propios de cada dominio en lugar de centrarse en las capacidades generales del sujeto. De este modo se deberían desarrollar investigaciones que exploren las relaciones entre las representaciones internas y sistemas simbólicos culturales externos, que varían entre culturas y en relación con los diferentes dominios.

Desde una perspectiva centrada en el constructivismo, Pintrich (2006) sostiene que junto a los aspectos cognitivos hay que considerar las metas y las creencias motivacionales de los alumnos. Según este autor, las creencias motivacionales constituyen, al igual que las estrategias cognitivas y metacognitivas, recursos que los estudiantes utilizan en el proceso de aprendizaje. En ese mismo sentido, resultan elementos que, como los conocimientos previos, pueden contribuir facilitando o inhibiendo el cambio conceptual. Así, los estudiantes motivados intrínsecamente y orientados al dominio, que se concentran en comprender y llegar a dominar el contenido, presentan mayores chances de involucrarse en aprendizajes profundos y acceder al cambio conceptual que aquellos estudiantes cuya motivación es extrínseca y se hallan orientados al desempeño y al logro de recompensas. Por otro lado, un contexto situacional desafiante, significativo y auténtico parece propiciar mejor el cambio conceptual frente a contextos situacionales que ignoran los significados personales y se caracterizan por rígidas estructuras de autoridad.

Como vemos, los resultados de nuestra experiencia, se orientan, en las actividades realizadas entre profesores y alumnos, en esta perspectiva de cambios graduales y de experiencias en las que la motivación del alumno (promovida, buscada por el profesor a partir del diseño de actividades de enseñanza y de evaluación provocadoras para el alumno) resulta un elemento positivo y que propicia el aprendizaje. Del mismo modo, en cuanto a las actividades realizadas entre investigadores y profesores, el resultado da cuenta de cambios no muy profundos pero dirigidos a transformar las representaciones de los profesores hacia modalidades no tradicionales. En este sentido resulta una de interés señalar que la motivación de los docentes por introducir modificaciones en su práctica también constituyó insumo necesario para la realización de la experiencia.

En el estudio del cambio conceptual, se ha planteado la tensión entre lo interno y lo externo, y su especificidad por dominios. Como vimos, Vosniadou (2006) nos decía que sería importante atender los aspectos externos y al modo en que tiene lugar la internalización de los procesos sociales en juego en cada situación.

En esta línea, investigaciones en los ámbitos de enseñanza, han enfocado no sólo los comportamientos de los alumnos, sino, más bien, las interacciones en la sala de clases. El aporte de la teoría de la actividad, con los conceptos de comunidades de aprendizaje y cognición distribuida, proveniente de autores postvigotskyanos (Engëstrom, 1987; Cole, 1999, Cazden, 1991, Rogoff, 1993 y otros) parece cambiar el eje del problema al desplazar la unidad de estudio del aprendizaje, del niño a la actividad. Desde este marco conceptual, el aprendizaje se realiza como un proceso interactivo que resulta de una actividad compartida e institucionalmente definida. Por lo tanto, el cambio cognitivo, concebido tanto un proceso individual como grupal (Newman, Grffin y Cole, 1991), radica en un traspaso de competencias y de motivos –y así de sentido- para la actividad.

El estudio de la interacción social en las prácticas educativas parece haber cobrado especial interés entre los investigadores del cambio cognitivo. Según Rogoff y Tudge, lo que parece ser esencial para que la interacción social resulte efectiva, tanto para investigadores piagetianos como para los vigotskyanos, es la variable "intersubjetividad", en rigor, la necesidad del establecimiento de un intercambio intersubjetivo, con un suelo de conocimientos compartidos entre los interlocutores: "Ni el conflicto cognitivo, ni la solución conjunta de un problema podrían servir para aumentar las habilidades del niño o cambiar su punto de vista, a menos que los interlocutores establezcan algún grado de intersubjetividad y den oportunidades para el intercambio de ideas, para la observación activa o la implicación conjunta en una tarea." (Tudge y Rogoff, 1995, pág. 126).

De acuerdo con esta afirmación, cobra especial interés el estudio de las interacciones en actividades compartidas que dan lugar a un diálogo en torno a ideas comunes, dado que constituye el punto de partida necesario para la transferencia de conocimientos.

Por último, una dimensión menos tratada, aquella que se refiere al cambio conceptual de los docentes, dimensión relacionada directamente con la estudiada en esta investigación.

La importancia de este aspecto radica en encontrar respuestas para explicar la resistencia al cambio que se observa en los enseñantes, tanto en las teorías del dominio que enseñan como en sus propias concepciones a cerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, es evidente que las dificultades metacognitivas observadas en los niños, se sostiene en relación con diversos aprendizajes en adultos, en nuestro caso particular en adultos que enseñan.

El traspaso del saber académico al ámbito de la enseñanza parece un problema reconocido ampliamente pero poco abordado de hecho.

Sobre este punto, cabe aclarar que parte del problema consiste en considerar que se trata del traspaso de un conocimiento (psicológico o pedagógico) a una práctica (la de la enseñanza), cuando, en realidad, se trata del traspaso del campo académico, que posee saberes y prácticas propios y constituye uno de los ámbitos de producción de conocimientos, a otro campo, el campo de la enseñanza, que también posee saberes y prácticas propios, y también constituye un ámbito de producción de conocimientos.

La propuesta de investigación acción se basó en el supuesto de que se requiere un trabajo colaborativo en actividades conjuntas entre especialistas de la psicología y de la educación y profesores de dominios específicos para transformar las prácticas de enseñanza y evaluación en la universidad.

De acuerdo con los resultados de la experiencia los alumnos mostraron algunos cambios que permiten evaluar positivamente la experiencia. Por otra parte, la experiencia también ha resultado positiva en cuanto a los cambios que los docentes pudieron incluir en su práctica a partir del trabajo colaborativo en el diseño de modelos de evaluación. Si bien no se puede afirmar que se hayan realizado transformaciones radicales en sus concepciones de enseñanza y evaluación, creemos que se pusieron en marcha cambios que pueden dar lugar a transformaciones importantes en las prácticas docentes. Al mismo tiempo, somos conscientes de las limitaciones presentes en dicho camino, por una parte, por restricciones institucionales objetivas, es decir, los reglamentos de las propias instituciones, pero también por restricciones simbólicas impuestas por las propias creencias y hábitos de enseñanza (y de evaluación) construidos y compartidos con el resto de la comunidad universitaria.

No obstante, a pesar de los obstáculos mencionados, creemos que el desarrollo de este tipo de experiencias ayuda a promover cambios en las representaciones de los alumnos y de los propios docentes respecto de los mejores modos de aprender, de enseñar y de evaluar.

[i] Proyecto UBACyT (P025): "Construcción de modelos innovadores de evaluación de los aprendizajes de estudiantes universitarios"

Director: Carlos Oscar Pano. Integrantes del Proyecto: Carolina Fridman, Alfredo Rodil Martínez, Valeria Torre, Victoria Zion.

[ii] Sobre este punto cabe una aclaración: el supuesto de que según la perspectiva psicogenética piagetiana, el cambio cognitivo sobreviene como reorganización conceptual o representacional repentina se apoya en una lectura errónea o al menos parcial de la teoría piagetiana. En este sentido resulta fundamental considerar los aportes de la Teoría de la Equilibración, conjuntamente con los textos que desde la década del setenta –en particular el Posfacio de Estructuras elementales de la Dialéctica y Psicogénesis e Historia de las Ciencias- dan cuenta claramente de que el desarrollo y el aprendizaje no se conciben, en esta teoría, como una reorganización automática de conceptos.

Bibliografía

Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. Barcelona: Paidós.
COLE, M. y ENGESTRÖM Y. (2001) Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu Edit.
Ferreiro, E. (1999) La vigencia de Piaget. México: Siglo XXI.
Newman, Griffin y Cole (1991) La Zona de Construcción del Conocimiento. Madrid: Morata
Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (1998) Aprender y enseñan Ciencia Madrid: Morata
Rogoff, B. (1993) Aprendices del Pensamiento. Barcelona: Paidós.
Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (comps.) (2006) Cambio Conceptual

y educación. Buenos Aires: Aique.
Tudge y Rogoff (1995) Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo perspectivas piagetiana y vigotskiana. En Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M. A. (comps.) (1995) La interacción social e contextos educativos. Siglo XXI: Madrid. Págs. 99-129.

POSTERS

PARTICIPACIÓN EN CLASES, CLIMA DE APRENDIZAJE Y GRADO DE COMPLEJIDAD DE UNA ASIGNATURA PERCIBIDOS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO

Castellarin, María Marcela - Peralta, Nadia

Facultad de Psicología - UNR

Resumen

El objetivo de esta presentación es exponer los resultados de una investigación que busca mostrar la relación entre clima de aprendizaje, calidad de la participación de los estudiantes y la percepción de la asignatura. Para evaluar estas dimensiones se utilizaron dos cuestionarios adaptados por Matos Fernández (2009) sobre clima de aprendizaje y autorregulación del aprendizaje. El primero analiza la autodeterminación de las conductas de los estudiantes (grado en que realizan sus acciones con sentido de autonomía). El segundo, evalúa el contexto social (aula), ya que es considerado fundamental para la motivación, el bienestar y el rendimiento académico. Se formularon preguntas para caracterizar a los participantes y evaluar la percepción sobre el grado de complejidad de los textos y de la asignatura en particular. La muestra estuvo constituida por 142 estudiantes de primer año de cuatro comisiones de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Los resultados muestran que cuando el docente propicia un clima de aprendizaje favorable, el nivel de participación y la autonomía en las actividades, aumenta. Asimismo, los estudiantes de menor edad perciben un grado de mayor complejidad en la asignatura. Estos resultados permiten reflexionar sobre la labor docente y constituye una herramienta para mejorarla.

Palabras Clave
Participación ClimaDeAprendizaje AprendizajeUniversitario Motivación

Abstract

PARTICIPATION, LEARNING ENVIRONMENT AND DEGREE OF COMPLEXITY OF A SUBJECT PERCEIVED BY UNIVERSITY STUDENTS FROM FIRST YEAR

The aim of this presentation is to expose the results of research that aims to show the relationship between environment learning, quality of student participation and perception of the subject. To evaluate these dimensions were using two questionnaires adapted by Matos Fernandez (2009) on environment learning and self-regulated learning. The first analyzes the determination of the behaviour of students (degree to which their actions make sense of autonomy). The second evaluate the social context (classroom), as it is considered key to motivation and academic performance. Questions were formulated to characterize the participants and to evaluate the perception on the degree of complexity of the texts and of the subject. The sample consisted of 142 university students of first year of the Faculty of Psychology, National University of Rosario. The results show that when the teacher propitiates a favourable environment of learning, the level of participation and the autonomy in the activities, it increases. Also, younger students perceived perceive major complexity in the subject. These results allow thinking about the teaching and it constitutes a tool to improve her.

Key Words
Participation LearningEnvironment UniversityLearning Motivation

Bibliografia

Kozanitis, A. y Chouinard, R. (2009). Les facteurs d'influence de la participation verbal en classe des étudiants universitaires : une revue de la littérature. Revue internationales de pédagogie de l'enseignement supérirur, 25(1). Disponible en : http://ripes.revues.org/index59.html

Matos Fernández, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. Persona, 12,167-185.

Rinaudo, M.C., 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.

Solar, M. I. y Díaz, C. (2009). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria: una mirada desde las creencias de académicos de Trabajo Social y Periodismo. Estudios Pedagógicos XXXV(1), 181-197.

BULLYING EN LA ESCUELA MEDIA: UN ESTUDIO EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS Y PAUTAS PARA SU PREVENCIÓN

Costa, Diana Stella Maris - Murata, Cecilia - De Bellefroid, Marie

Universidad Argentina de la Empresa

Resumen

El bullying o acoso escolar es una conducta dañina e intencional, realizada en forma repetida y dirigida hacia una víctima a la que le resulta difícil defenderse (Olweus, 1993). Si bien en otros países se ha avanzado hacia programas de intervención y prevención del fenómeno (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen & Salmivalli, 2011), y en nuestro país se ha reconocido la problemática en diferentes medios de comunicación, aún son escasos los estudios científicos realizados en nuestro país al respecto. Objetivo: caracterizar la problemática de bullying en la escuela media, según sexo, edad y otras variables sociodemográficas, y su influencia sobre el desempeño escolar. Se utilizó el Cuestionario autoadministrable de bullying/victim Olweus (versión en español, Resett, 2010, 2011) que mide problemas en relación a agredir/ser agredido durante los últimos meses. Muestra: 300 adolescentes, varones y mujeres, entre 13 a 16 años de edad, de colegios secundarios de Buenos Aires. Se presentan resultados descriptivos sobre distintas dimensiones del bullying por edad, género, nivel educativo de los padres y otras variables asociadas a la problemática. Se discuten los resultados a partir de los hallazgos en estudios previos y se interpretan teniendo en cuenta los modelos teóricos considerados.

Palabras Clave
bullying AcosoEscolar DesempeñoEscolar

Abstract

BULLYING IN MIDDLE SCHOOL: A STUDY IN-SCHOOL ADOLESCENTS AND GUIDELINES FOR PREVENTION

Bullying is an intentional and harmful behavior carried out repeatedly and directed towards a victim who has difficulties defending himself. (Olweus, 1993). Although other countries have developed intervention and prevention programs for this phenomenon (Karna, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen & Salmivalli, 2011), and in our country the problem has been recognized in different media, different scientific studies are still not representative in this regard. Objective: To analyze bullying at high school, by gender, age and other sociodemographic variables, and their influence on academic performance. Self-administered Olweus questionnaire of bullying / victim (Spanish version, Resett, 2010, 2011) that measures features related to attack / or being attacked over the last months, was used. Sample: 300 teenagers, both gender, between 13 and 16 years old, attending high schools in Buenos Aires. Descriptive results on different dimensions of bullying by age, gender, parent´s educational level and other related variables are presented. Results are discussed taking into account theoretical models and recent findings.

Key Words
bullying schoolviolence academicperformance

Bibliografia

Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. Psychosocial Intervention, 20(2), 183-192.

Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. Anales de Psicología, 26(1), 137-144.

Fitpatrick, S., & Bussey, F. (2011). The Development of Social Bullying. Aggressive behavior, 37, 177-192.

Furlán, A., Pasillas Valdez, M. A., Spitzer, T. C., & Gómez Nashiki, A. (2010). Violencia en centros educativos. Buenos Aires: Noveduc.

Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. European Journal of Education and Psychology, 3(2), 243-256.

García, J., & Orellana, M. C. (2008). Variables psicológicas moduladoras de la autodefinición del perfil en procesos de acoso escolar: el papel del género y el curriculum escolar. European Journal of Education and Psychology, 1(2), 41-55.

Loveland, M. J., Lounsbury, J. W. Welsh, D., & Buboltz, W. C. (2007). The validity of physical aggression in predicting adolescent academic performance. British Journal of Educational Psychology, 77, 167-176.

Martiñá, R. (2007). Bullying. Rolando Martiñá "La comunicación con los padres". Buenos Aires: Troquel

Mateor, V. F., Soriano Ferrer, M., & Godoy Mesas, C. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria. Escritos de Psicología, 2, 209-218.

Méndez, I., & Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. European Journal of Education and Psychology, 3(2), 209-218.

Murphy, S. (2011). The relationship between Bullying Roles and Children's Everyday Dyadic Interactions. Social Development, 20(2), 272-293.

Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Buenos Aires: Alfaomega.

Romera Félix, E. M., Del Rey Alamillo, R., & Oterga Ruiz, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. Psicothema, 23(4), 624-629.

DIFERENCIAS EN EL USO EXPLÍCITO DE SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN EXTERNA (SRE) EN LA ENSEÑANZA DE DIFERENTES TIPOS DE CONOCIMIENTO

Dominino, Martín

IRICE-CONICET

Resumen

El concepto de Sistemas de Representación Externa (SRE) alude a aquellos elementos simbólicos anclados en algún tipo de sustrato material. En el sistema de actividad que implica el ámbito educativo universitario, este anclaje material se logra a partir de una serie posible de elementos tales como láminas, pizarrón, hojas o filminas digitales.

Este trabajo presenta algunas de las diferencias encontradas en el uso de estos SRE en clases de diferentes docentes universitarios. Es un análisis de tipo cualitativo, el cual se orientó hacia la comprensión del sentido de cada SRE utilizado como complemento del propio discurso oral docente en el desarrollo de dos temas completos pertenecientes a programas de materias de dos facultades de la Universidad Nacional de Rosario (un tema de contenido estructurado, y otro tema menos estructurado). Los resultados encontrados indicaron una mayor presencia (mayor número de SRE identificados y mayor tiempo de utilización) de estos SRE en las clases de temas más estructurados en comparación con las clases del tema menos estructurado. Esto evidenció que la construcción conceptual dejó de reposar esencialmente en la explicación oral, recurriéndose cada vez más a andamiajes de formas extralingüísticas: grafos, diagramas, esquemas.

Palabras Clave
Sistemas-de-Representación Externa Tipos-de-conocimiento Enseñanza-universitaria

Abstract

DIFFERENCES DURING TEACHING OF TYPES OF KNOWLEDGE IN THE EXPLICIT USE OF EXTERNAL REPRESENTATION SYSTEMS

External Representation Systems (ERS) refers to those symbolic elements anchored in some kind of material.
This paper presents some of the differences between classes in the use of ERS at university level (National University of Rosario). A qualitative analysis was made oriented toward understanding the meaning of each ERS used as supplement teaching in oral speech.
It was compared two complete subject materials taught: very structured content and less structured content.
Results pointed to more presence (items and time used) of ERS in structured subjects than less structured topic and classes.
These classes were based on oral explanation and other extralinguistic scaffolding forms: graphs, diagrams, schemes.

Key Words
External-Representation-System Knowledge-Types University-Teaching.

Bibliografia

Coll, C. & Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. Revista de Educación, (346), 15-32.
Coll, Onrubia y Maurí (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. Revista de Educación, 346, 33-70.
Dominino, M., Castellaro, M. y Roselli, N. (2010). Los sistemas de cognición distribuida en la enseñanza universitaria en función del tipo de ciencia. Revista de Psicología UCA. (6), 11, 7-39
Dominino, M; Castellaro, M. y Roselli, N. (2010). El contenido epistémico de dos tipos de estudios universitarios y el tamaño de la clase en relación a variables objetivas. Un análisis desde la perspectiva de la cognición distribuida. Revista Mexicana de Investigación Educativa (16) 49 625-647
Pozo, J. I. (2001). Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne. Madrid: Morata.
Pozo, J.I., Gomez Crespo, M. A. (1998). Aprender y enseñar ciencia. Madrid: Ediciones Morata

RELACIÓN ENTRE HÁBITOS DE ESTUDIO Y VARIABLES SOCIO-ACADÉMICAS ESPECÍFICAS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Dominino, Martín - Castellaro, Mariano Andrés

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El trabajo presenta una serie de resultados parciales de un proyecto de investigación en desarrollo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (U.N.R.), titulado "Hábitos de estudio, rendimiento académico y características de personalidad en alumnos universitarios" (1PSI174), dirigido por la Ps. Graciela Bragagnolo. En este caso se analizó específicamente la relación entre hábitos de estudio y una serie de variables socio-académicas específicas. La muestra se conformó por 258 alumnos avanzados de la carrera de psicología seleccionados de manera no probabilística. La medición de la variable hábitos de estudio se efectúo a través del Cuestionario sobre Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje (H.E.M.A.), mientras que las demás variables fueron evaluadas mediante un cuestionario diseñado ad hoc. Los resultados indicaron una relación estadísticamente significativa entre la puntuación total obtenida en el H.E.M.A. y las siguientes variables: horas semanales de trabajo, materias aprobadas, situación laboral y lugar de procedencia. En cambio, la puntuación total del H.E.M.A. no presentó relación de significación estadística con las siguientes variables: edad, sexo, materias regularizadas, lugar de residencia y convivencia.

Palabras Clave

Hábitos-de-estudio Estudiantes-universitarios Psicología Universidad

Abstract

RELATIONSHIP BETWEEN STUDY HABITS AND SPECIFIC SOCIO-ACADEMIC VARIABLES IN PSYCHOLOGY STUDENTS

This paper presents partial results of a research project in progress at the School of Psychology, National University of Rosario, entitled "Study habits, academic performance and personality characteristics in undergraduate students" (1PSI174), conducted by Ps. Graciela Bragagnolo. In this occasion, it was specifically analyzed the relationship between study habits and specific socio-academic variables. Participants were 258 advanced students selected in a non-probabilistic way. Study habits were measured using the Questionnaire on Study Habits and Motivation for Learning, while other variables were evaluated using a questionnaire designed ad hoc. The results indicated a statistically significant relationship between the total score in the HEMA and the following variables: weekly working hours, approved materials, employment status and place of origin. In contrast, the total score H.E.M.A. did not show statistically significant relationship with the following variables: age, sex, regularized materials, place of residence and coexistence.

Key Words

Study-habits Undergraduate-students Psychology University

Bibliografia

Ageno, R. M. (2006). La problemática del aprendizaje de los alumnos en la Universidad. Boletín Año IV. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Caballero Z., Gómez M., Borgobello. A., y Ciarla D. (2004).Una experiencia de taller para alumnos pre- ingresantes. Relato de una experiencia. Rosario: Facultad de Psicología UNR.

Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P., y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. Relieve, 12(2), 171-203.

Estrada, L., Estrada, Elizalde, C. y Escobedo, M. (2008). Comportamiento de los estudiantes en función a sus hábitos de estudio. Actualidades Investigativas en Educación, 8(2), 1-15.

Manelic, R., y Ortega, H. (1995). La depresión en los estudiantes universitarios de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Plantel Aragón. Salud Mental, 18(2), 31-34.

Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), 1 – 15.

Polo A., Hernández J., y Poza C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. Ansiedad y Estrés, 2(2-3), 159 – 172.

Pozar, F. (1989). Inventario de hábitos de estudio (I.H.E.). Madrid: TEA.

Reyes Tejada, Y. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM. Recuperado de:
http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bibvirtual/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/Cap3.htm.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: rainbows in the mind. Psychological Inquiry, 13(4), 249-275.

CONTEXTUALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE PRÁCTICAS ACADÉMICAS DESHONESTAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. ANÁLISIS PRELIMINAR DE UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE 5° AÑO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNR

Espinosa, Andrea - Biagioni, Franco - Bozicovich, Nadia

Facultad de Psicología – Universidad Nacional de Rosario

Resumen

A partir del Proyecto de Investigación Contextualización y análisis de prácticas académicas deshonestas de estudiantes universitarios, surge el presente trabajo como resultado del análisis preliminar de los datos de una muestra de estudiantes de 5° año de Psicología de la UNR. Contemplando que en los objetivos se refiere a contrastar las conductas propias referidas por los estudiantes y las atribuidas a otros, entendiéndolas en el contexto de enseñanza-aprendizaje y no en forma aislada y considerando que la definición de deshonestidad académica es una construcción que está ligada a la cultura y a una sociedad específica (Sureda Negre, Comas Forgas y Gili Planas, 2009), se aplicó una adaptación ampliada del cuestionario aplicado por Sureda Negre, Comas Forgas y Gili Planas (2009) a una muestra no aleatoria de estudiantes de 5° año (n=91) en quienes respondieron que: a) sólo el 52% lleva la carrera al día; b) la concepción de deshonestidad académica tiene una mayor vinculación con la edad que con el tiempo que llevan cursando la carrera; c) en los items autorreferenciales la mayoría responde "nunca" haber copiado (en cualquiera de las modalidades) en un examen; d) cuando refieren a otros la mayoría responde que observan estas prácticas "esporádicamente" o "frecuentemente".

Palabras Clave
Deshonestidad Académica Estudiantes Universitarios

Abstract

CONTEXTUALIZATION AND ANALYSIS OF ACADEMIC DISHONEST PRACTICES OF COLLEGE STUDENTS. PRELIMINARY ANALYSIS OF A SAMPLE OF 5TH YEAR STUDENTS FROM THE CAREER OF PSYCHOLOGY UNR.

As part of the Research Project Contextualization and analysis of dishonest academic practices of college students, the present work arises as a result of preliminary analysis of data from a sample of students from 5th year of the career of Psychology at UNR. Observing one of the objectives referred to contrast the behavior reported by the students themselves and those attributed to other, understanding them in the context of teaching and learning and not in isolation, and considering that the definition of academic dishonesty is a construction that is linked to the specific culture and society (Sureda Negre, Comas Forgas y Gili Planas, 2009), it was applied a customized extended questionnaire by Sureda Negre, Comas Forgas and Gili Planas (2009) to a nonrandom sample of students from 5th year (n = 91), in which they respond: a) only 52% carry their study in time; b) the perception of academic dishonesty has closer links with age than with the time the career is taking them; c) most of the students answered in self-referential items that they "never" have copied (in any mode) in an examination, d) refering to others most of the students said they see these practices "rarely" or "frequently".

Key Words
College Student Academic Dishonesty

Bibliografia

Labeff, E.E., Clark, R.E., Haines, V.J. y Diekhoff, G.M. (1990). Situational Ethics and College Student Cheating. Sociological Inquiry 60(2), 190-198.

Lupton, R., Chapman, K. y Weiss, J. (2000). A Cross-National Exploration of Business Students' Attitudes, Perceptions and Tendencies Toward Academic Deshonesty. Journal of Education for Business, 75(4), 231-235.

Sureda Negre, J. Comas Forgas, R. y Gili Planas, M. (2009). Prácticas académicas deshonestas en el desarrollo de exámenes entre el alumnado universitario español. Estudios sobre Educación, 17, 103-122.

Vaamonde, J. y Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXXVIII, 3-4, 7-27.

“¿POR QUÉ ELEGIMOS ESTUDIAR PSICOLOGÍA?”

Lami Hernandez, Florencia Josefina Del Valle

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El presente estudio se enmarca dentro de los estudios empíricos cuantitativos y tiene por finalidad conocer los motivos que influyen en la elección de carrera en los estudiantes de primer y segundo año de Psicología de la UNC. Los datos analizados fueron recabados mediante la aplicación de 300 cuestionarios.

Las principales conclusiones hacen referencia a que los estudiantes eligieron esta carrera por motivos de logro y prestigio, también motivados por superar problemas afectivos y preocupación por las relaciones personales, en tanto que los motivos de logro y afiliación, poder y motivación intrínseca de conocimiento fueron secundarios al momento de la elección. Así, se reflexiona sobre las elecciones que están realizando los adolescentes, ya que existen motivos que no concuerdan con la realidad de la carrera elegida. En este sentido, frente a las exigencias actuales de la sociedad, a la necesidad de lograr prestigio y una buena posición social, al adolescente su elección vocacional se le plantea como un problema. Por lo tanto, debido a que existen múltiples dificultades que atraviesan la elección, resultan necesarios espacios que se enfoquen al acompañamiento de procesos de orientación vocacional, disminuyendo los índices de abandono y desgranamiento en la carrera.

Palabras Clave
Motivos- Elección- Psicología- Dificultades

Abstract

“WHY WE CHOOSE TO STUDY PSYCHOLOGY?”

This study is part of the quantitative empirical studies and aims to know the reasons that influence career choice in freshmen and sophomores of Psychology at UNC. Data was collected through the application of 300 questionnaires.

The main conclusions refer to the students chose this career and achievement motives prestige, it also motivated to overcome emotional problems and concern by personal relationships, while the reasons for achievement and affiliation, power and intrinsic motivation of knowledge were secondary at the time of choice. Thus, it reflects on the choices being made by adolescents as There are reasons that do not match the reality of chosen career. In this sense, compared to the current demands of society, the need for prestige and social standing, the teen’s career choice is posed as a problem. Therefore, because there are many difficulties faced the election, are necessary spaces that focus to the accompaniment of career counseling processes, reducing dropout rates and attrition in the race.

Key Words
Reasons-Election-Psychology-Difficulties

Bibliografia

LEÓN, O. & MONTERO, I. (2003). “Métodos de investigación en Psicología y Educación.” Mc Graw Hill. España.
GÁMEZ, E. & MARRERO, H. (2000). “Metas y motivos en la elección de la carrera de Psicología.” R.E.M.E. Disponible en: http://reme.uji.es/

ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN SOCIOCOGNITIVA ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Peralta, Nadia

IRICE-CONICET/UNR

Resumen

El conflicto sociocognitivo es entendido como la confrontación de puntos de vista de los participantes de una interacción y el surgimiento de una tercera posición superadora cognitivamente de las anteriores, cuya consecuencia puede observarse, por ejemplo, en los aprendizajes. En este sentido, el objetivo de esta presentación es mostrar los resultados de la interacción entre estudiantes universitarios que participaron en situaciones donde se incentivó el conflicto sociocognitivo. Se trabajó con 12 parejas que realizaron un aprendizaje colaborativo de contenidos de psicología y 12 con contenidos de física. Lo sujetos aprendían el material y durante la interacción intervenía un investigador que garantizaba el incentivo del conflicto por medio de la alternancia en la participación, evaluación y el incentivo de la disidencia. Luego se realizaron evaluaciones de los aprendizajes. Las categorías utilizadas para el análisis fueron: mensajes del investigador (incentivo de la participación, la evaluación recíproca o la disidencia) y mensajes de los estudiantes (evaluaciones y discusiones espontáneas o incentivadas). Los resultados muestran que la mayor cantidad de mensajes espontáneos indican internalización del incentivo y que la escucha del otro y la evaluación pueden ser entrenadas e involucran a los sujetos en una auténtica colaboración, cuyos efectos se ven en sus aprendizajes.

Palabras Clave
InteracciónSociognitiva Participación Evaluación Aprendizaje

Asbtrac

ANALYSIS OF THE SOCIOCOGNITIVE INTERACTION BETWEEN COLLEGE STUDENTS

The sociocognitive conflict is understood as the confrontation of views of the participants of an interaction and the emergence of a third cognitively overcomes the above, whose consequence can be observed, for example, in the learning. In this respect, the aim of this presentation is to show the results of the interaction between university students who took part in situations where the sociocognitive conflict was stimulated. The sample was constituted for 12 dyads who realized a collaborative learning with psychology matter and 12 with physical matter. The participants learned the material and during the interaction, intervened an investigator who was guaranteeing the incentive of the conflict through the alternation of participation, evaluation and encouragement of dissent. Then an evaluation of the learning was realized. The categories used for analysis were: messages of the researcher (incentive for participation, mutual evaluation or dissent) and messages of the students (evaluations and spontaneous discussions or encouraged). The results show that the major quantity of spontaneous messages indicated the internalization of the incentive and the evaluation they can be trained and to involve to the subjects in an authentic collaboration, which effects are seen in his learning.

Key Words
SociocognitiveInteraction Participation Evaluation Learning

Bibliografia

Baker, M. (1998). Interacciones argumentativas y aprendizaje cooperativo. Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, 17-18, 133-167.

Baker, M. (1996). Argumentation et co-construction des connaissances. Interactions et cognitions, 1(2-3), 157-191.

Gilly, M. (1988). Interacciones sociales y procedimientos en las construcciones cognitivas. En A.N. Perret-Clermont y M. Nicolet (Dir.), Interactuar y conocer: Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Perrer-Clermont, A.N. (1984). La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros. Madrid: Visor.

Roselli, N. D. (2008). La teoría del conflicto sociocognitivo y su aplicación al cambio conceptual.12(ntes), 26, 13-14.

Zittoun, T. (1997). Note sur la notion de conflit socio-cognitif. Cahiers de Psychologie, 33, 27-30.

MOTIVACIÓN Y APOYO SOCIAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Rovella, Anna Teresa - Pitoni, Daniel César - Solares, Enrique - Díaz, Héctor Daniel

Universidad Nacional de San Luis. Argentina

Resumen

Este trabajo forma parte de un estudio sistemático que se desarrolla desde 1997 en relación a los ingresantes a la carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. La finalidad es analizar y comprender las motivaciones en la elección de carrera y de los factores asociados a esta decisión, en el marco del proceso motivacional.

Se seleccionaron 217 estudiantes universitarios que prestaron su consentimiento para participar de esta investigación, a quienes se administró tres instrumentos, un cuestionario semiestructurado, con preguntas tendientes a conocer las causas de la elección de carrera, las influencias recibidas y la motivación inherente a la decisión; un cuestionario que mide tipos de motivación y una escala de apoyo social percibido.

Se destaca en la conclusión que la elección de la carrera de psicología esta relacionada con la necesidad de afiliación, poder y prestigio. Visualizan que su entorno familiar, de pares y referentes significativos los apoya, siendo mas notable en el grupo de mujeres que en el de varones.

Palabras Clave
motivación apoyo social estudiantes

Abstract

MOTIVATION AND SOCIAL SUPPORT IN PSYCHOLOGY STUDENTS

This work is part of a systematic study wich has emerged since 1997 in relation to the entrants to the Bachelor of Psychology, Faculty of Humanities of the Universidad Nacional de San Luis. The purpose is to analyze and understand the motivations in the choice of career nd the factors associated with this decision, under the motivational process. 217 undergraduate students were selected who consented to participate in this research, who were administered three instruments, a semistructured questionnaire, with questions designed to understand the causes of career choice, the influences and motivation inherent in the decision; a questionnaire measuring motivation types and scale of perceived social support.

Highlighted in the conclusion that the choice of a career in psychology is related to the need for affiliation, power and prestige. Visualize family environment, peer supports and related significant, being more notable in the group of women than of men.

Key Words
motivation social support students

Bibliografia

ARECHABALA MANTULIZ, M C Y MIRANDA CASTILLO, C. (2002). Validación de una escala de apoyo social percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la región metropolitana. Ciencia y enfermería, 8,1, 49-55.

BARBERÁ, E. (1998). Psicología del género. Madrid: Ariel.

FERNÁNDEZ ABASCAL, E; MARTÍN DÍAZ, M, D y DOMÍNGUEZ SÁNCHEZ, J. (2004). Procesos psicológicos básicos. Madrid: Pirámide.

GÁMEZ, E & MARRERO, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología. Anales de Psicología, 29, 121-131.

LÓPEZ-ROIG, S.; PASTOR, M. A.; NEIPP, M. C.; RODRÍGUEZ, J.; PEROL, M. C. Y MARTÍN-ARAGÓN, M. (2004). Apoyo social e instrumentos de evaluación: revisión y clasificación. Anuario de Psicología, 35 (1), 23-45.

ORTIZ PARADA, M Y BAEZA RIVERA, M J. (2010). Propiedades psicométricas de una escala para medir apoyo social percibido en pacientes chilenos con diabetes tipo 2. Universitaspsychologica, 10, 4, 189-196.

PETRI, H, L & GOVERN, J, M. (2006). La motivación. Teoría, investigación y aplicaciones. México: Thomson.

ROVELLA, A; PITONI, D; SOLARES, E; DELFINO, D Y DIAZ, D. (2010). La motivación para estudiar psicología, un estudio comparativo. Memorias del III congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. (2011) ISSN 1667-6750.135-138.

ROVELLA, A; SANS DE UHRLANDT, M; SOLARES, E; DELFINO, D Y DIAZ (2008). Motivo de logro y elección de la carrera de psicología. Revista Electrónica de Psicologia Política, 6, 18, 93-100.

UHRLANDT, M; ROVELLA, A & BARBENZA, C. (1997). La imagen del psicólogo en estudiantes de psicología y en el público en general, Acta Psiquiátricas y Psicológicas de América Latina, 43, 57-64.

EL RENDIMIENTO Y AVANCE COGNITIVO EN DIADAS. COMPARACIÓN SEGÚN EL CANAL COMUNICACIONAL

Terroni, Nancy Noemi

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Resumen

En este trabajo se analiza el rendimiento de estudiantes universitarios quienes resolvieron ejercicios de lógica. La muestra (N=83) fueron asignados a grupo experimental (con interacción) y grupo control (sin interacción). Las díadas estaban conformadas por parejas reales de trabajo. La resolución de los reactivos (Raven y silogismos) contempló 4 fases: 1. Individual (pretest); 2. Presencial; 3. Chat y 4. Individual (postest) de aquellos reactivos incorrectos y otros adicionales para medir el avance cognitivo. Los ejercicios poseían un paralelismo lógico (Roselli, 2000). Los resultados mostraron en el pretest una homogeneidad inicial (grupo experimental y control), luego en todas las fases el nivel de rendimiento fue superior para las díadas con diferencias significativas desde el punto de vista estadístico. Sólo en la primera zona de avance las diferencias a favor de las díadas no llegan a ser significativas lo que daría cuenta de un efecto techo en los avances similar al hallado en trabajos previos. En los nuevos ejercicios se corroboró que los participantes de las díadas tuvieron mayor avance cognitivo que los individuos sin interacción (el avance duplicó el rendimiento del grupo control). No se hallaron diferencias acordes al canal comunicacional (CAC y CSCL) en el rendimiento y avances cognitivos.

Palabras Clave
Rendimiento Grupos Colaborativos Chat

Abstract

THE PERFORMANCE AND THE COGNITIVE ADVANCE IN DYADS. COMPARISON ACCORDING THE COMMUNICATIONAL CHANNEL (FACE TO FACE AND CHAT)

In this work the results of the performances of university students who had to solve a series of logical exercises are analyzed. The sample (N=90) were assigned to an experimental (with interaction) and control group (without interaction). The dyads were conformed of real work couples. The resolution of the reagents (Raven and syllogisms) contemplated 4 phases: 1. individual (pretest); 2.Present channel; 3. Chat and 4. Individual (posttest) of those incorrect reagents and additional ones to measure the progress. The series had a logical parallelism (Roselli, 2000). The results showed in the pretest an initial homogeneity (experimental and control group) then in all the phases the performance of the dyads was superior with significant differences from a statistical point of view. Only at the first advance zone the differences in favor to the dyads aren't significant, this shows a ceiling effect of the advances similar to the one founded in previous works. In the new exercises it was corroborated that the dyads participants had better cognitive advances than the individuals without interaction (the progress duplicated the performance of the control group). Differences in the performances and the cognitive advances were not found according to the communicational channel (FTF and CSCL).

Key Words
Performance Collaborative Groups Chat

Bibliografia

Alonzo, M.; Aiken, M. (2004). Flaming in electronic communication. Decision Support Systems. 36, 205–213.

Ariza A.; Oliva S. (2003). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y una propuesta para el trabajo colaborativo. IV Congreso Iberoamericano de Informatica Educativa

Calzadilla M. (2000). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el 11 – 04- 10 http://www.campus-OEI.org/revista/deloslectores/322Calzadilla

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. En Dillenbourg, P (ed.) Collaborative-learning: Cognitive and computacional Approaches. (pp. 1-19) .Oxford, Elsevier,

González, M. G., Burke, M. J., Santuzzi, A. M., & Bradley, J. C. (2003). The impact of group process variables on the effectiveness of distance collaboration groups. Computer in Human Behavior, 19, 629-648.

Guitert, M.; Giménez, F. (2000). El Trabajo Cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En Duart, J.M. y Sangrá, A. (eds.), Aprender en la virtualidad. (pp.113-134). Barcelona, Gedisa.

León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. Anales de Psicología, 22,1,105-112.

Lira, E.; Ripoll, E.; Peiró, J.; Zornoza, A. (2008). The role of information and communication technologies in the relationship between group effectiveness and group potency. Small Group Research, 39 (6) 728-745.

Martínez Martínez, I.M. (2001). Efectos del anonimato en la comunicación de grupos que utilizan tecnologías asistidas por ordenador. Un estudio cuantitativo y cualitativo. Anales de Psicología, 17 (1) 121-128.

Peralta, N.; Borgello, A. (2008). La colaboración entre pares como estrategia de mejora de las producciones escritas en contexto de aprendizajes académicos. Memorias de las XV Jornadas de Investigación. IV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Tomo I, 329-330.

Peralta, N.; Borgello, A. (2009). Estudio experimental del conflicto sociocognitivo y del aprendizaje colaborativo en estudiantes universitarios de ciencias exactas. En Richaud, M.C. & Moreno, J.E. (Ed.) Investigación en Ciencias del Comportamiento. Avances Iberoamericanos. Tomo 2, (pp. 461-478) Buenos Aires: AACC y CIIPME-CONICET.

Pérez-Mateo, M.; Guitert, M. (2007). La dimensión social del aprendizaje

colaborativo virtual. RED, Revista de Educación a Distancia, 18. Recuperado el 12/03/10 http://www.um.es/ead/red/18
Roselli, N. (2000). El mejoramiento de la interacción sociocognitiva mediante el desarrollo experimental de la cooperación auténtica. Revista Interdisciplinaria, 16 (2), 123-151.
Roselli, N. (2004). Resolución cooperativa de problemas en forma presencial y a distancia tipo Chat en díadas y tétradas. Revista Interdisciplinaria, 21 (1), 71-97.
-Roselli, N (2008). La disyuntiva individual – grupal. Comparación entre dos modelos alternativos de enseñanza en la universidad. Ciencia, Docencia y Tecnología, XIX (36) 87-118.
Roselli, N; Bruno, M.; Evangelista, L. (2004a). El chateo y la interacción social directa en el aprendizaje cooperativo de díadas. Revista Latinoamericana de Psicología, 36 (3), 391-408.
Roselli, N.; Bruno, M.; Evangelista, L. (2004b).El trabajo cognitivo en equipo en forma presencial y mediada tipo chat en grupos de cuatro sujetos. Revista de Psicología General y Aplicada, 57 (1) 95-112.
Terroni, N. (2009). La Comunicación y la Asertividad del discurso en grupos Sociocognitivos con resolución de tareas decisionales. En: Richard, M.C.; Moreno, J.E. (Ed) Recientes desarrollos Iberoamericanos en investigación en Ciencias del Comportamiento. (pp.661-681) Buenos Aires: AACC y CIIPME-CONICET.
Terroni, N. (2011b). La Interacción Colaborativa en díadas presenciales y mediadas por computadora. El Rendimiento en tareas de razonamiento formal. En: Richard, M.C.; Lemos, V. (Ed). Psicología y Otras Ciencias del Comportamiento. Compendio de Investigaciones Actuales en Psicología y Ciencias Afines, (pp. 267-288) Vol I. Universidad Adventista del Plata. CIIPME-CONICET.
Zornoza, A.M.; Ripoll, P; Orengo, V.; González Navarro, P; Peiró, J.M. (2008). Los procesos de influencia social en entornos virtuales y su incidencia sobre la eficacia grupal. Revista Latinoamericana de Psicología, 40

EL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN Y CAPACITACIÓN PARA LA INSERCIÓN LABORAL

Valenzuela, Viviana - Aisenson, Gabriela

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología

Resumen

El Programa de Orientación y Capacitación para la Inserción Laboral (POCIL), dependiente de la Secretaría de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario de la Facultad de Psicología-UBA, funciona desde el año 1995 en escuelas medias públicas del Partido de Avellaneda. Su objetivo principal reside en acompañar a los jóvenes en la transición hacia el mundo del trabajo. Dicha transición en este grupo etario, resulta un problema complejo, dado que éste es uno de los grupos más afectados por el desempleo y el subempleo, así como por las deterioradas condiciones laborales que los alejan del trabajo decente (OIT). Entre los objetivos específicos se resaltan: contribuir al armado de proyectos de vida, reconocer recursos y obstáculos personales, favorecer reflexión sobre los sentidos y representaciones del trabajo, brindar información sobre estrategias para la inserción laboral. Se presentan resultados de la implementación en el año 2011. El 74,5% de los jóvenes tienen como intención futura trabajar y el 42% no cuenta con experiencia laboral. El 96% de los jóvenes hallan el taller de utilidad, refiriendo que brindó información y que pudieron pensar sobre herramientas para la inserción laboral. Asimismo el 60% resalta que ha podido pensar en algún área de inserción laboral a partir del taller.

Palabras Clave
jóvenes inserción laboral orientacion

Abstract

THE ORIENTATION AND TRAINING FOR THE LABOR INSERTION PROGRAM (POCIL), SECRETARÍA DE EXTENSIÓN, CULTURA Y BIENESTAR UNIVERSITARIO OF THE PSYCHOLOGY FACULTY-UBA. RESULTS OF YEAR 2011

The Orientation and Training for the Labor Insertion Program (POCIL), Secretaría de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario of the Psychology Faculty-UBA, works since 1995 in secondary public schools of Avellaneda. Its principal aim is to accompany young people in their labor market insertion. This transition, turns out to be a complex problem in this group, because its proved that this is one of the groups most affected by the unemployment and the underemployment, as well as for the damaged working conditions that remove them from the decent work (OIT). The specific aims of the program are: to contribute in the construction of life projects, to recognize personal resources and obstacles, to favor reflection on the work senses and social representations, and to offer information about strategies for the labor insertion. We present results of the implementation in 2011. 74,5 % of the young people has as work future intention and 42 % does not possess labor experience. 96 % finds the workshop useful, saying that they could achieve information and that they could think about tools for the labor insertion. Likewise 60 % highlights that they could have thought about some labor insertion area, on having taken part of the workshop.

Key Words
Youth labor vocational psychology

Bibliografia

Aisenson, D.; Aisenson, G.; Batlle, S.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Polastri, G.; Sanabria, R. & Duro, L. (2007a). Representaciones de jóvenes que finalizan la escuela media sobre la escuela, el trabajo y el apoyo social. En Memorias de las XIV Jornadas de Investigación en Psicología y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología, 205-208.

Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Batlle, S., Valenzuela, V. & Polastri, G. (2007b). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media. Anuario XIV de Investigaciones. Universidad de Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología, 71-82.

Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G. & Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. Anuario XV de Investigaciones. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, 71-80.

Aisenson, G.; Legaspi, L; Valenzuela, V.; Duro, L.; Lavatelli, L.; De Marco, M.; Moulia, L.; Bailac, S.; Celeiro, R. & Del Re, V. (2010a). El estudio y el trabajo en Jóvenes escolarizados. Diferencias por circuito educativo, nivel de escolaridad y sexo. En Actas de la II Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes Argentina. "Líneas Prioritarias de Investigación en el área Jóvenes/Juventud. La importancia del conocimiento situado". Red Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina – ReIJA – y la Universidad Nacional de Salta. Disco Compacto.

Aisenson, G.; Valenzuela, V.; Celeiro, R.; Bailac, K. & Legaspi, L. (2010b). El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. En Anuario XVII de Investigaciones. Editorial: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. 109-119

Aisenson, G; Legaspi, L; Valenzuela, V; Duro, L; De Marco, M; Moulia, L; Del Re, V; Bailac, K; Suescún, J (2011). "Las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa". Anuario XVIII de Investigaciones. Editorial: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN 0329-5885

Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET). www.aset.org.ar/7congreso.htm.

Dubet, F. (1994). Sociologie de l´expérience. Paris: Seuil.

Duschaztky, S & Corea, C (2011). "Chicos en Banda" Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Buenos Aires: Paidós.

Guichard, J. (2000b). Représentations de soi et des professions et projets d'avenir à l'adolescence. In J. L. Bernaud & C. Lemoine (Eds), Traité de

psychologie du travail et des organisations, Paris : Dunod.
Guichard, J. (2004). Se faire soi. L´Orientation Scolaire et Professionnelle, 33, 499-533.
Jacinto, C.; Wolf, M.; Bassega, C.; Longo, M.E. (2007) Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. 7mo Congreso de Estudios sobre el trabajo. ASET. Bs As Argentina
Legaspi, L.; Duro, L., Lavatelli, L.; Moulia, L.; De Marco, M.; Schwartzer, L.; Aisenson, G. (2010). "Visiones y Expectativas sobre el trabajo. Estudio de jóvenes de circuitos educativos diferenciados". Anuario XVII de Investigaciones. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN: 0329-5885.
Legaspi, L; Aisenson, G; Valenzuela, V; Moulia, L; Duro, L; De Marco, M; Del Re, V & Czerniuk, R (2011) "El estudio de las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. La entrevista en profundidad como instrumento de investigación", en Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XVIII Jornadas de Investigación; Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN 1667-6750.
Neffa, J.C. (1999) Actividad, trabajo y empleo: algunas reflexiones sobre un tema en debate. Orientac. soc. [online] vol.1, pp. 127-161. ISSN 1851-8893.
Neffa, J.C. (2003) El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece. CEIL-PIETTE CONICET.
OIT (2005) El empleo de los jóvenes: vías para acceder a un trabajo decente. Conferencia Internacional del Trabajo, 93.a reunión, 2005

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Ventura, Ana Clara

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET/UNR)

Resumen

El objetivo de este trabajo es identificar los estilos de enseñanza de tres docentes de Psicología de primer año. Se realizó un estudio descriptivo de naturaleza cualitativa. Se realizaron observaciones no participantes de 12 clases: 4 teóricas, 4 prácticas y 4 de seminario. Los estilos de enseñanza se analizaron mediante la clasificación anglosajona de Felder y Silverman (1988): el tipo de contenido (concreto-abstracto), el tipo de presentación (visual-verbal), el tipo de participación de los estudiantes (activa-pasiva) y el tipo de perspectiva (secuencial-global). Los resultados indican que los docentes no programan sus clases considerando los estilos de aprendizaje predominantes del alumnado. Las estrategias típicas fueron las explicaciones orales de conceptos y las relaciones globales entre los mismos. Los estudiantes escucharon y tomaron apuntes de las ideas principales. En este sentido, los estilos de enseñanza fueron predominantemente abstractos, verbales, globales con una participación pasiva de los estudiantes. Estos indicios son contradictorios a la literatura académica que muestra que los ingresantes a la universidad tienden a ser sensoriales, visuales, activos y secuenciales. Se discute la necesidad de que los docentes transmitan contenidos procedimentales para lograr un mayor grado de ajuste entre los estilos de enseñanza y aprendizaje, facilitando el proceso de alfabetización académica.

Palabras Clave
estilosdeenseñanza universidad alfabetizaciónacadémica

Abstract

DESCRIPTIVE STUDY OF THE TEACHING STYLES UNIVERSITY TEACHERS OF PSYCHOLOGY

The aim of this study is identify the teaching styles of three teachers of psychology. We conducted a qualitative descriptive study. Observations were made non-participants of 12 classes: 4 theoretical 4 practices and 4 seminars. Teaching styles were analyzed by classification of Felder & Silverman (1988): content (concrete-abstract), presentation (visual-verbal), student participation (active-passive) and perspective (sequential-global). The results indicate that teachers do not schedule their classes considering the predominant learning styles of students. Typical strategies were the oral explanations of concepts and global relations between them. The students listened and took notes of the main ideas. In this sense, teaching styles were predominantly abstract, verbal and global with a passive participation of students. These signs are contradictory to the academic literature that shows that predominant learning styles were sensory, visual, active and sequential. Discuss about the importance to teach procedural content to achieve a greater degree of fit between teaching styles and learning, facilitating the process of academic literacy.

Key Words
teachingstyles highereducation academicliteracy

Bibliografia

Antoni, E. (2009). Estilos de aprendizaje una investigación con alumnos universitarios. Revista de Estilos de Aprendizaje, 4(4), 70-85.

Massone, A. y González, G. (2006). Ingreso a la Educación Superior: identificación de las estrategias cognitivas de aprendizaje utilizadas por los aspirantes a ingreso a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Perspectivas en Psicología, 3(1), 78-81.

Rodríguez Suárez, J., Fajado Dolci, G., Higuera, F. y González, J. (2006). Estilos de aprendizaje en internos de pregrado. Revista del Hospital General Dr. M. Gea González, 7(3), 102-107.

Vázquez, S. (2009). Estilos de aprendizaje en la Universidad. Aprendizaje hoy, 72, 7-18.

Ventura, A.C., Gagliardi, R. & Moscoloni, N. (2012). Estudio descriptivo de los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios argentinos. Revista de Estilos de Aprendizaje, 9(9), 71-84.

RESÚMENES

ANTICIPACIONES DE FUTURO Y CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DE JÓVENES. LA PRESENTACIÓN BIOGRÁFICA PERSONAL COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISIS

Aisenson, Diana - Virgili, Natalia Alejandra - Polastri, Graciela Elisa

Universidad de Buenos Aires

Resumen

Este estudio continúa una línea de investigación que desarrollamos desde hace dos décadas en el marco de programaciones UBACyT. En esta serie de estudios analizamos la transición de los jóvenes de la escuela a la educación superior y/o el trabajo desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. El proyecto de investigación Construcción Identitaria y de Proyectos de Vida de los Jóvenes en el Contexto Escolar tiene como objetivo estudiar el significado que los jóvenes otorgan a sus representaciones y experiencias cotidianas, particularmente las desarrolladas en el contexto escolar, y la relación con sus proyectos de vida y construcción identitaria. En este sentido, un aspecto que nos interesa conocer es la diversidad de relaciones posibles entre las experiencias y vivencias del presente y del pasado que los jóvenes identifican como significativas en sus biografías y sus anticipaciones de futuro y construcciones identitarias. Nos referimos en este artículo a la técnica de la presentación biográfica personal, con la cual, desde una metodología cualitativa, intentamos analizar estas relaciones.

Palabras Clave
Experiencia-escolar jóvenes anticipaciones identidad

Abstract

ANTICIPATIONS OF THE FUTURE AND IDENTITY CONSTRUCTION OF YOUNG PEOPLE. PERSONAL BIOGRAPHICAL PRESENTATION AS AN ANALYTICAL TOOL.

The present study continues a line of research we have been developing over the past two decades within the framework of UBACYT research projects. In this series of research projects we analyzes the transition of young people from secondary school to higher education and/or work from the perspective of Guidance Psychology. The research project Identitary Construction and Life Projects of Young People in the Context of School whose objective is to examine the meaning young people attribute to their representations and daily experience, particularly in the context of school, together with their relevance to identitary construction and life projects. In this sense, an aspect that we want to know is the diversity of possible relationships between experiences and feelings of past and present young people identified as significant in their biographies and their anticipations of the future and identity constructions. We refer in this article to the technique biographical presentation, with which, from a qualitative methodology, we attempt to analyze these relationships.

Key Words
school-experience young-people anticipations identity

Bibliografia

Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y práctica de la Psicología de la Orientación. Las
transiciones de los jóvenes. Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional. Castorina, Aisenson, Elichiry, Lenzi y Schlemenson. (Coords). Buenos Aires. Ed. Novedades educativas

Berger, P. & Luckmann,T. (1997)La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu editores, 14° reimpresión.

Bertaux, D (1997) Les récits de vie. Paris. Nathan

Bourdierru, P. (1986) « L'illusion biographique », en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N°62-63,pp 69-72

Bruner, J. (2009). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid. Alianza Editorial

Delory-Momberger, C. (2007). Insertion, biographisation, éducation. Champs et problématiques de l'insertion. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 36, 9-17.

Demaziere, D. & Dubar, C. (1997) Analyser les entretiens biographiques. L'example des récits d'insertion. Paris. L'Harmattan

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). A l'école. Sociologie de l'expeérience scolaire. Paris. Éditions du Seuil.

Dumora, B. (1998). Expérience scolaire et orientation. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 27, 211-234.

Erikson, E. H. (1971) Identidad, juventud y crisis. Buenos Aires Paidós

Guichard, J. (1995). La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. Barcelona : Editorial Laertes.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3, 551-558.

Parkes, C. M. (1971). Psycho-Social Transitions: a Field for Study. Social Science and Medicine.

Paugam, S. (3ème ed.) (2006). La disqualification sociale. Paris : PUF.

Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R., & van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. Journal of Vocational Behavior, 75, 239–250.

Lannegrand-Willems, L. & Bosma,H. (2006) Identity Development-in-Context: The School as an
Important Context for Identity Development, Identity: An International Journal of Theory and Research, 6(1), 85–113. Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Maxwell, J. A. (1996). Qualitative research design. An interactive Approach.
Richardson, M.S. (2008), en D. L. Blustein y G. Stead, Psicología Crítica y Psicología Vocacional:
Un análisis de la justicia social integrativa. Simposio APA, (Agosto 2008). Traducción: Lic. Shaferstein
Ricoeur, P. (1985) : Sí mismo como otro. Méjico. Siglo XXI
Van Dijk, Teun A. (comp.) (2006) El discurso como estructura y proceso. Gedisa editorial.3ra.
reimpresión

RELATOS DE VIDA DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIOEDUCATIVA: TRAYECTORIAS, EL FUTURO Y LA IDENTIDAD

Aisenson, Gabriela - Legaspi, Leandro - Valenzuela, Viviana - Moulia, Lourdes - Lavatelli, Lucía - Bailac, Karina Soledad - De Marco, Mariana - Czerniuk, Renee - Tripodi, Facundo

Universidad De Buenos Aires

Resumen

El proyecto "Las anticipaciones de futuro de Jóvenes en situación de vulnerabilidad Socio-educativa" busca profundizar en el conocimiento de las trayectorias de jóvenes pertenecientes a sectores vulnerables, en los sentidos atribuidos a la realidad y al futuro. La estrategia metodológica es cualitativa; mediante entrevistas en profundidad se obtuvieron relatos biográficos de jóvenes escolarizados y no escolarizados. Sus trayectorias de vida y vínculos se caracterizan por rupturas y fragmentaciones. Identificamos que tienden a naturalizar el déficit educativo y registran el esfuerzo que les implica atravesar la experiencia escolar. Se advierte el peso de ir a la escuela, no siempre equivalente a ser estudiante, en términos de rol o identidad. Mientras que para algunos la escuela sería un lugar de paso, para otros es un espacio que los rescata, ofreciéndoles alternativas más valoradas. La ocupación y jerarquización del espacio público y privado -diferenciados también por su peligrosidad -aparece diferenciado por roles sociales de género. Advertimos la recurrencia que tiene en el relato espontáneo, la aparición de temáticas vinculadas a la violencia y nos interrogamos acerca de las distintas modalidades que adopta en sus relatos, en relación a sus vivencias, posicionamientos y en la construcción de la identidad.

Palabras Clave
Jóvenes Vulnerabilidad Relatos-de-vida Identidad

Abstract

LIFE STORIES OF YOUNG PEOPLE IN A SITUATION OF SOCIO EDUCATIONAL VULNERABILITY: LIFE PATHS, FUTURE AND IDENTITY.

The project "The anticipations of future of young people in a situation of socio educational vulnerability aims to deepen the knowledge of the trajectories of young people from vulnerable groups, in the meanings attributed to reality and future. The methodological approach is qualitative; through in-depth interviews, biographical stories were obtained from young students and youth who do not attend school. The trajectories and social links are characterized by ruptures and fragmentations. We identify that young people tend to naturalize the educational deficit and realize the effort involved in passing through the school experience. We also notice the importance of going to school, not always equivalent to being a student, in terms of a role or an identity. While some youth consider that school would be a transient place, others think it is a place that could rescue them, offering more valued alternatives. The occupation and hierarchy of public and private places, which also differ in their hazard, are differentiated by social roles of gender. We recognize in spontaneous stories, the emergence of issues related to violence and we wonder about the different forms it takes in their stories, in relation to their experiences, positions and the construction of their identity.

Key Words
Youth Vulnerability Life-Stories Identity

Bibliografia

Aisenson, G.; Legaspi, L; Valenzuela, V.; Duro, L.; Lavatelli, L.; De Marco, M.; Moulia, L.; Bailac, S.; Celeiro, R. & Del Re, V. (2010a). El estudio y el trabajo en Jóvenes escolarizados. Diferencias por circuito educativo, nivel de escolaridad y sexo. En Actas de la II Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes Argentina. "Líneas Prioritarias de Investigación en el área Jóvenes/Juventud. La importancia del conocimiento situado". Red Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina – ReIJA – y la Universidad Nacional de Salta. Disco Compacto.

Aisenson, G.; Valenzuela, V.; Celeiro, R.; Bailac, K. & Legaspi, L. (2010b). El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. En Anuario XVII de Investigaciones. Editorial: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN: 0329-5885. Pp. 109-119

Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G. & Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. Anuario XV de Investigaciones. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, 71-80.

Aisenson, D.; Aisenson, G.; Batlle, S.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Polastri, G.; Sanabria, R. & Duro, L. (2007a). Representaciones de jóvenes que finalizan la escuela media sobre la escuela, el trabajo y el apoyo social. En Memorias de las XIV Jornadas de Investigación en Psicología y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología, 205-208.

Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Batlle, S., Valenzuela, V. & Polastri, G. (2007b). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media. Anuario XIV de Investigaciones. Universidad de Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología, 71-82.

Aisenson, G; Legaspi, L; Valenzuela, V; Duro, L; De Marco, M; Moulia, L; Del Re, V; Bailac, K; Suescún, J (2011). "Las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa". Anuario XVIII de Investigaciones. Editorial: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN 0329-5885

Ameigeiras, Aldo (2006) “El abordaje etnográfico en la investigación social” en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) Estrategias de Investigación Cualitativa, 107-152 . Barcelona: Gedisa

Bajtin, M. (1982). Estética de la creación verbal, Siglo XXI, México.

Beck. U. (2001). La sociedad del riesgo global. “El manifiesto cosmopolita”. Madrid. Siglo XXI de España Editores.

Berzonsky, M. D. (2003). Identity style and well-being: does commitment matter? Identity: An International Journal of Theory and Research, 3, 131e142

Bleichmar, S (2005). La Subjetividad en Riesgo, Buenos Aires, Ed. Topía.

Boyd, J., & Zimbardo, P. (2005). Time Perspective, health and risk taking. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), Understanding behavior in the context of time (pp. 85-107). Mahwah: LEA.

Cochran, L (1997) “Carreer Counseling: A narrative approach”, London, Sage Publications.

Coté, J. (1996). Sociological perspectives of identity formation: the culture identity link and identity capital. Journal of Adolescence, 19(5), 417-428

Creswell, J. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River: Pearson Education.

Delory-Momberger, C. (2000). Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent-ils des individus ?. L´Orientation Scolaire et Professionnelle, 33, 551-570.

Demazière, D. y Dubar, C. (2004). Récits d´insertion de jeunes et régimes de temporalité. Temporalités. N°3. http://temporalites.revues.org/index452.html# bibliography

Dubar, C. (2000). La crise des identités : l´interpretation d´une mutation. Paris : PUF.

Dubar, C. (2005). L´articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles : questions de recherche et problèmes d´interprétation. Temporalistes, 44.

Dubet, F. (1994). Sociologie de l´expérience. Paris : Seuil.

Dubet, F (1995) “Sociologie du sujet et sociologie de l´expérience » en Dubet, F & Wieviorka M (eds.) Penser le sujet. Autour d´Alain Touraine. Collègue de Cerisy, Fayard, Paris.

Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen-Scali, V., Pouyaud. J. (2008). « Les perspectives contextuelles de l’identité». L’Orientation Scolaire et Professionnelle, INETOP; ISSN: 0249 6739; Vol. 37, ? 3, pp 387-411

Erikson, E. (1978). Identity youth and crisis. Norton & Company New York

Giddens, A. (1991). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Península, Barcelona.

Grotevant, H. D. (1987). Toward a prosess model of identity formation. Journal of Adolescents Research, 2. 203-222.

Guber, R.(2001) “La etnografía”. Ed. Norma, Buenos Aires.

Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós

Guichard, J. (2000a). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. L’Orientation Scolaire et Professionnelle. Paris.

Guichard, J. (2000b). Représentations de soi et des professions et projets d’avenir à l’adolescence. In J. L. Bernaud & C. Lemoine (Eds), Traité de psychologie du travail et des organizations, Paris, Dunod.

Guichard, J. (2004). Se faire soi. L´Orientation Scolaire et Professionnelle, 33, 499-533.

Ianni, O.(2000) Enigmas de la modernidad-mundo. México: Siglo XXI

Kaufmann, J. C. (2007). L´invention de soi. Une théorie de l´identité. Paris : Hachette.

Kessler, G (2006). Sociología del delito amateur. Buenos Aires: Paidos

Kinnen, E. S., & Bosma, H. A. (2006). Le dévelopément de l´identité : un processus relationnel et dynamique. L´Orientation Scolaire et Professionnelle, 35, 183-203.

Kurtines, W. M., Axmitia, M,, & Gewirts (1992). The role of Values in Psychology and Human Development. New York: John Wiley & Sons.

Legaspi, L.; Duro, L., Lavatelli, L.; Moulia, L.; De Marco, M.; Schwartzer, L.; Aisenson, G. (2010). “Visiones y Expectativas sobre el trabajo. Estudio de jóvenes de circuitos educativos diferenciados”. Anuario XVII de Investigaciones. Editorial: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN: 0329-5885.

Legaspi, L; Aisenson, G; Valenzuela, V; Moulia, L; Duro, L; De Marco, M; Del Re, V & Czerniuk, R (2011) “El estudio de las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. La entrevista en profundidad como instrumento de investigación” , en Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XVIII Jornadas de Investigación; Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Editorial: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN 1667-6750.

Longo, M.E, (2005), Un tiempo incierto. La socialización en el trabajo en un contexto de transformaciones. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET). www.aset.org.ar/7congreso.htm.

Luckmann, T (1983). « Remarks on personal identity: inner, social and historical time », in

Anita Jacobson-Widding (ed.) Identity: personal and socio-cultural, Humanities Press, pp. 67-91.

Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L., Archer & J. L. Orlofsky (Eds.). Ego identity: A hand-book for psychosocial research (pp. 22-41). New York: Springer.

Mertens, D. (2005). Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. Thousand Oaks: Sage.

Nuttin, J. (1985). Future time perspective and motivation. Louvain: Leuven U. Press –LEA

Reguillo Cruz, R (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma

Rogers, C. Y Rosenberg. (1977). La persona como centro. Herder

Terigi, F. (2005), “Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional”, en Tedesco, J. C. ¿Cómosuperar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires, MECYT – IIPE-UNESCO.

Velasco, H & Díaz de Rada, A (1997): La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Trotta

Vidondo, V, (2010). La construcción de proyectos laborales de jóvenes infractores a la ley penal. II Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina: “Líneas prioritarias de investigación en el área Jóvenes/juventud. la importancia del conocimiento situado”

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

LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGIA EN LA ERA DE INTERNET

Amigo, Carolina - Gangli, Cecilia Inés - Audisio, Alicia - Villegas, Roxana Mabel - Chiesa, Gonzalo

Facultad De Psicologia. Universidad Nacional De Rosario

Resumen

Las nuevas tecnologías en el ámbito áulico aparecen ligadas esa nueva conciencia desenvuelta, excitada e indiferente a la vez, sobresaturada de informaciones. La discontinuidad que introducen las tecnologías en las últimas dos décadas producen una nueva singularidad donde la participación de los consumidores los ubica como usuarios en una dinámica social. Hay otras maneras de comunicar. Por eso es necesario pensar la inclusión de las tecnologías e Internet en el espacio pedagógico ya que no se trataría solamente de temas y contenidos sino de la forma de abordarlos, y sobre todo de tejerlos con una subjetividad muy diferente a la de los inmigrantes digitales, las personas que tenemos a lo digital como una segunda lengua.

En nuestra investigación hemos realizado un análisis de Observaciones de clases de Residentes durante el desarrollo de su práctica docente y el punto más recurrente que relevamos gira en torno al encuentro con las tecnologías al interior del aula, a la afluencia casi inmediata de sentidos simultáneos de un mismo concepto y de cómo el docente encuentra las herramientas propicias para re ubicarse en este nuevo contexto áulico.

Palabras Clave
Psicologia nuevas tecnologias

Abstract

LATEACHING OF PSYCHOLOGY IN THE INTERNET AGE

New technologies in the field are linked courtly unwrapped the new consciousness, excited and indifferent at the same time, saturated with information. The discontinuity introduced by the technology in the last two decades produced a new singularity where the participation of consumers and users located in a social dynamic. There are other ways to communicate. It is therefore necessary to consider the inclusion of Internet technologies and teaching space and would not only themes and content but how to address them, and especially of weaving with a subjectivity quite different from that of digital immigrants, people who have a digital as a second language.
In our research we have conducted an analysis of observations of classes of residents during the development of their teaching and that we relieve recurrent point revolves around the encounter with technology into the classroom, almost immediately the flow of a simultaneous sense same concept and how the teacher finds the tools conducive to re locate in this new context courtly.

Key Words
Psychology and new technologies

Bibliografia

Corea Cristina, Lewkowicz Ignacio. “Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas”. Paidós Educador. Buenos Aires, 2008.
Dussel, I. y Quevedo, L: VI Foro Latinoamericano de Educación, “Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital”. Buenos Aires, Santillana, 2010.
Follari, Roberto. “¿Ocaso de la escuela? Los nuevos desafíos educativos”. Homo Sapiens, Ediciones. Rosario, 2007.
Lipovetsky, Gilles. “La era del vacío”. Editorial Anagrama, Barcelona, 2002.
Najmanovich, Denise. “Desamurallar la educación”. 2009
Najmanovich, Denise. “La condición humana y los desafíos de la contemporaneidad”. 2004

PSICÓLOGOS Y DOCENTES EN SISTEMAS DE ACTIVIDAD INSTITUIDOS EN ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE UN DISTRITO DEL CONURBANO BONAERENSE

Astinza, Silvia

UBACYT

Resumen

El presente trabajo realiza un análisis descriptivo sobre las modalidades de intervención de los agentes psicoeducativos de los Equipos de Orientación Escolar, en un Distrito del Conurbano: su formación, los problemas que recortan y las demandas de intervención que atienden.

Se de-construyen narrativas de los psicólogos entrevistados, constituidos en binomios potenciales de trabajo conjunto con los docentes entrevistados en los mismos escenarios. El análisis de los discursos de actores/agentes educativos que interactúan en un mismo escenario, posibilitará expandir la comprensión de las regularidades y tensiones que atraviesan los sistemas de actividad configurados en los establecimientos educativos. Se identifican factores que facilitan o dificultan el enriquecimiento de perspectivas, el intercambio de puntos de vista, la co- construcción de sentidos o de objetivos de actividad conjunta y las aperturas que posibilitan los espacios instituidos de Reunión de Equipo Escolar Básico en el ámbito de los establecimientos educativos de la Provincia de Buenos Aires.

Palabras Clave
intervención actividad situaciones- problema.

Abastract

PSYCHOLOGISTS AND TEACHERS IN ACTIVITY SYSTEMS DEVELOPED IN EDUCATIONAL CONTEXTS AT ONE DISTRICT OF THE STATE OF BUENOS AIRES

This work produces a descriptive analysis about the types of intervention developed by psych-oeducational agents of School Consultation Teams, in a District at Suburbs of Buenos Aires City: their training, the problems that they focus and the demands of intervention that they answer. Narrations of psychologists interviewed are de-constructed, forming pairs of potential collaborative work, with the teachers also interviewed in the same educational context. The analysis of the discourse of educational actors/agents who interact in the same context may open the understanding of regularities and tensions, that cross the activity systems built in educational institutions. The research identifies the factors that make easy or hinder the enrichment of perspectives, the exchange of views, the co-construction of meanings or aims of joint activity and the openings that are allowed by the instituted spaces of Meetings of Basic School Team, in the field of educational institutions in the Province of Buenos Aires

Key Words
intervention activity problem-situations

Bibliografia

Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transición’ educativa desde una perspectiva situacional”, en: Perfiles Educativos. Vol. XXIV, pp. 57- 75. México.

Baquero R. (2004) “Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar”. En: Castorina, Dubrovsky (comps.) Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky. Buenos Aires:Ediciones Novedades Educativas.

Benasayag, M. y Schmit, G. (2010). “Las pasiones tristes”. Buenos Aires. SigloXXI.

Bisquerra Alzina, R. (1998) “Los modelos en orientación”, en Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, Editorial Praxis Universidad, Barcelona.

Coll, C. (1995) “Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación” en: Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid. Alianza Editorial.

Daniels, H. (2003) .Vigotsky y la pedagogía. Barcelona, Buenos Aires: Paidós. Temas de educación.

Engestrom,Y.(1990).”Hacia la superación del encapsulamiento del aprendizaje escolar”. Universidad de de California. San Diego. USA. Traducción de Cristina Erausquin.

Engeström Y. (2001b) “Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”, en Journal of Education and Work, Vol. 14, N°1.

Erausquin C., Btesh E., Bur R., Cameán S., Sulle A., Ródenas A. (2001a) “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. Ficha CEP.

Erausquin C. (2007a) “Modelos de Intervención Psicoeducativa: Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa”. Centro de Estudiantes de la Facultad de Psicología de UBA y Facultad de Psicología UNLP. Publicación Posgrado Psicología UBA. Cátedra II de Psicología Educacional de la Licenciatura en Psicología.

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. Doble evaluación externa. Publicado en noviembre 2008. Revista con Referato. ISSN.0329 5885. p.109-124.
Vygotski Lev (1934). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo. 1988

O DESEJO DE CRIAR: A POESIA EM SALA DE AULA

Bragotto, Denise

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Resumen

O presente trabalho tem como propósito investigar os efeitos de um programa para o desenvolvimento da expressão poética em adolescentes, aplicado na disciplina de Português. Os objetivos foram: desenvolver a criatividade verbal, favorecer uma atitude positiva frente à poesia; facilitar o aparecimento das características criativas da personalidade; aumentar a qualidade poética do texto e promover a auto-expressão e a saúde mental. A amostra foi composta de 30 estudantes da 6a. Série do I grau, de escola pública e duas professoras de Português. Procedeu-se à aplicação de um programa de estratégias criativas, e de um programa de orientação à professora, visando o esclarecimento quanto à importância da utilização da poesia e de estratégias criativas em sala de aula, dentro do planejamento da disciplina de Português.Os resultados obtidos demonstraram que a criatividade verbal, a atitude positiva frente à poesia, assim como as características criativas da personalidade foram desenvolvidas através de exercícios com poemas, favorecendo o grupo experimental. Pode-se comprovar que a expressão poética foi desenvolvida, já que houve diferenças significativas entre os grupos. Quanto à qualidade poética, não foram observadas modificações significativas. A análise qualitativa demonstrou um aumento da motivação dos estudantes e da professora.

Palabras Clave
criatividade, aprendizagem, poesia

Abstract

THE DESIRE TO CREATE: POETRY IN THE CLASSROM

The purpose of this work was to investigate the effects of an experimental program for developing adolescent's poetic expression, through the Portuguese discipline. The objectives stated were: a) to develop verbal creativity; b) to encourage positives atitudes toward poetry; c) to estimulate the creative person's characteristic; d) to increase poetic quality. These goals were established for promoting mental health through poetry. The sample was composed by 30 students, both sexes; 12-15 years attending 6th grade on as public school as well as their Portuguese teacher. The program involved 13 sessions with the students using creative strategies with poetry and 13 sessions with the teaches aiming to show the applications of poetry on the results obtained indicated significant gains on verbal for the experimental growth creativity, positive atitudes toward poetry as well the creative personality's characteristics. The poetic quality did not obtain significant gains. A qualitative analysis showed a substancial increase on motivation toward poetry from the part of the students as well as from their teacher.

Key Words
creativity, learning, poetry

Bibliografia

Amabile, T. M. (1983) The Social Psycology of Creativity. NY: Springer -Verlag.
Bragotto, D.(2003) Escola de Poetas: em busca do cidadão criativo. Campinas: Komedi.
Carvalho, J. A. B. (2000). Saber escrever: uma via para o sucesso acadêmico. Transição para o ensino superior. Braga: Universidade do Minho.
Dowker, A. (1989) Rhyme and alliteration in poems elicited from young children. Journal of Child language, fev 16 (1) 181-202
Estrada, M. R. (2002) Hablar es Crear. México: Panorama Editorial.
Fleith, D. S. (2011) Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: teoria, pesquisa e prática. Em Wechsler, S. M &Souza V.L.T. (orgs). Criatividade e aprendizagem. SP: Ed. Loyola.
Guerra, E.E.B. (1983). O Poema e a Leitura do Mundo. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Biociência, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São.José do Rio Preto.
Jung, C.G. (1987) O Espírito na Arte e na Ciência. Petrópolis: Vozes.
Martinez, A M. (2002) A criatividade na escola: três direções de trabalho. Linhas Críticas. Brasília 8(15) 189-206.
May, R. (1975) A Coragem de Criar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
Moisés, M. (1969) A Criação Literária. SP: Melhoramentos.
Rogers, C. (1975) Tornar-se Pessoa. São Paulo: Martins Fontes.
Simonton, D. K. (1995). Age and literary creativity: Across-cultural and trans-historical survey. Journal of Cross-Cultural Psychology, 6, 259-277.
Tannenbaum, A.J. (1983) Gifted Children: Psychological and educational perspectives. NY: MacMillan Publishing Co.
Torrance, E.P. (1966) Torrance Tests of Creative Thinking. MA. Personnel Hall.
Waltz, R. (1953) La Creation Poétique. Paris: Flammarion.
Wechsler, S. M. (2009) Estilos de Pensar e Criar. Manual. Campinas. IDB/ LAMP-PUC-Campinas.

CREENCIAS DE LOS ALUMNOS DEL PROFESORADO DE PSICOLOGÍA ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Budich, Paula

Universidad de Buenos Aires

Resumen

Una pregunta que se hace la didáctica de los últimos años es acerca de las creencias de los docentes y los modos de enseñanza que estos construyen y en consecuencia el modo de transmitir contenidos y formas de actuación respecto al rol docente. En un principio se valoraba el conocimiento en cuanto disciplinas a transmitir, por lo tanto los profesores eran los profesionales universitarios quiénes cumplían con esa tarea. La creación de los profesorados universitarios replantea el rol docente y quién es el sujeto apto para la función docente. Más allá de la puja de dos actores sociales en tensión respecto al profesor del profesorado y al profesor universitario la pregunta es en qué consiste la formación del profesor y quién está en condiciones de ejercerlo cualquiera sea el ámbito en que se desempeñe .

Se realizó un estudio exploratorio acerca de las creencias que tienen los estudiantes del profesorado de Psicología de UBA respecto de sus profesores y los métodos de enseñanza. Se tomaron cinco categorías de análisis, si está ejerciendo la docencia, aportes del profesorado, concepción del aprendizaje, concepción de la enseñanza, rol docente

Palabras Clave
Enseñanza Aprendizaje Estudiantes Roldocente

Abstract

STUDENTS' BELIEFS ABOUT TEACHING CAREER

The aim of this essay is to discuss teachers' beliefs and ways of teaching and the way of transmitting contents and forms of action regarding the role of teachers. At the beginning it was appraised the level of knowledge of the teacher that used to be a university graduated. The appearance of the career of university professor updated the teacher role.

Further than the debate of who should teach (a university graduated or a graduated from the University Professoriate), the main point is how the teacher must be prepared for a lecture.

We made a survey from the Professoriate of Psychology students to know their beliefs on the teaching methods employed in the lectures. We toke 5 analysis categories: if he/she is teaching at that moment; contribution of the course; idea of learning; idea of teaching; teacher role

Key Words
Learning Teaching Student

Bibliografia

Allidére, N. (2004). El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica. Buenos Aires. Biblos.

Anijovich, R. y cols. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires. Paidós. Voces de la Educación.

Blain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona. Universitat de Valencia.

Camilloni, A. W. de (1996). (Comp.) (2007). El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós.

Chapato, M. E; Errobidart, A. (Comps.) (2008). Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales. Buenos Aires. Miño y Dávila. Colección Educación, Crítica y Debate.

Díaz Barriga, A. (2009). Pensar la didáctica. Buenos Aires. Amorrortu. Colección Agenda Educativa.

Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Airea. Paidós.

Feldman, D; Palamidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la Universidad. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Lucarelli, E. (2009). Teoría y práctica en la Universidad. Innovación en las aulas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Mórtola, G. (2010). Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente. Buenos Aires. Ediciones Noveduc.

Sanjurjo, L. y otros (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Buenos Aires. Homo Sapiens.

Schön, D. (1992). La formación de docentes reflexivos. Buenos Aires. Paidós.

Zabalza, M. (2009). Competencias docentes del profesorado Universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea

EL DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO COMO ESPACIO DE DESPLIEGUE DE LA SUBJETIVIDAD. UNA EXPERIENCIA EN SANTIAGO DEL ESTERO

Conde, Fernanda - Morante, Marcela Alejandra

Universidad Católica de Santiago del Estero

Resumen

En el marco del proyecto de investigación: "Producción simbólica y problemas de aprendizaje en niños y jóvenes en situación de pobreza de Santiago del Estero: abordaje psicopedagógico clínico y preventivo" elaborado desde la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Santiago del Estero, se crea un Servicio de Atención Psicopedagógica cuya finalidad es el diagnóstico y tratamiento de niños y adolescentes. El mencionado proyecto de investigación se desprende del dispositivo vigente en el servicio de Asistencia Psicopedagógica de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA.

A partir de los diferentes diagnósticos realizados en dicho servicio, en el presente trabajo se pretende caracterizar las modalidad de producción simbólica y las restricciones que en ella se presentan, es decir, de aquellas dificultades en el aprendizaje que pueden producirse en distintas etapas de la constitución del psiquismo evitando una movilidad psíquica suficiente que le permita al sujeto vincularse activamente con el mundo del conocimiento.

En este sentido, se entiende al diagnóstico psicopedagógico como el espacio de despliegue de la subjetividad expresada en la producción simbólica de los niños y adolescentes que se encuentran en esta etapa diagnóstica.

Palabras Clave
producciónsimbólica diagnósticopsicopedagógico aprendizaje subjetividad

Abstract

"THE PSYCHOPEDAGOGICAL DIAGNOSIS AS AN AREA OF DEPLOYMENT OF SUBJECTIVITY. AN EXPERIENCE IN SANTIAGO DEL ESTERO".

Within the framework of research project: "Symbolic production and learning problems in children and youth in poverty in Santiago del Estero. Clinical and preventive psychopedagogical approach" produced from the Bachelor in Psychopedagogy, Faculty of Education, Catholic University of Santiago del Estero, creates a Psychopedagogical Service whose purpose is the diagnosis and treatment of children and adolescents. The aforementioned research project follows the existing device in the service of Psychopedagogic assistance, Chair of Clinical Psychopedagogy Faculty of Psychology at the UBA.

From the different diagnoses in such service, the present study seeks characterize the mode of symbolic production and restrictions on it are presented, that is, those learning difficulties that can be produced at various stages of the constitution of the psyche avoiding a enough psychic mobility to allow the subject to actively engage with the world of knowledge.

In this sense, refers to the psychopedagogical diagnosis like space deployment of subjectivity expressed in the symbolic production of children and adolescents who are at this stage diagnostic.

Key Words
symbolicproduction psychopedagogicaldiagnostic learning subjectivity.

Bibliografia

Aisenson D. et al. (2007) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional. Buenos Aires, Argentina: Ed. Noveduc.

Schlemenson S. (2001). Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico (1° ed., 5° reimp.). Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.

Schlemenson S. et. al. (2004) Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas (1° ed., 1° reimp.). Buenos Aires Argentina: Ed. Paidós.

FRACASO ESCOLAR Y PRÁCTICAS DE ESCOLARIZACIÓN EN CONTEXTOS SOCIOCULTURALES COMPLEJOS: REFLEXIONES A PARTIR DE UN PROYECTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

D'arcangelo, Mercedes - Marder, Sandra

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El trabajo presenta algunas reflexiones acerca del fracaso escolar (Baquero, 2000, Kalman, 2003), partiendo de la intervención realizada en el marco del proyecto "Aprendizaje y Convivencia: co-construcción de estrategias de intervención entre Universidad y Escuelas", del Centro de Extensión de Atención a la Comunidad, Facultad de Psicología, UNLP, en una escuela primaria pública de Gran La Plata, inmersa en un contexto sociocultural de alta complejidad (Piacente, 2002; 2006). Se recorta la co-construcción de problemas entre equipo extensionista y agentes educativos, y por otro lado las estrategias de abordaje. Tomando el sistema de actividad (Engeström, 1999, 2001) como unidad de análisis, se exploran las tensiones y quiebres en la práctica de los agentes. Se aborda la intervención (Erausquin 2002, 2006) a partir de la co-construcción de un nuevo sistema que resultó en un proyecto con foco en las Prácticas del Lenguaje, con docentes del 1° ciclo tomando aportes de la psicología cognitiva y la corriente socio histórica (Borzone et al, 2004; Marder, 2011, Vigotsky, 1988). La intervención, abre paso a un aprendizaje expansivo (Engeström, 1993, 1996) por parte de los agentes, a partir de la construcción de "Equipos de Apoyo a Enseñantes" (Daniels, 2001) y contribuyendo a la formación profesional.

Palabras Clave
fracasoescolar; sistemadeactividad; prácticasdellenguaje; aprendizajeexpansivo

Abstract

"SCHOOL FAILURE AND SCHOOLING PRACTICES IN COMPLEX SOCIOCULTURAL CONTEXTS: REFLECTIONS FROM A UNIVERSITY EXTENSION PROJECT"

This work introduces some reflections about school failure (Baquero, 2000, Kalman, 2003), in relation to an intervention framed in the project "Learning and Coexistence: co-construction of intervention strategies between University and Schools", belonging to the Centre for Community Care, Faculty of Psychology, National University of La Plata, in a primary public school located in Great La Plata, immersed in a sociocultural context of high complexity (Piacente, 2002; Piacente et al, 2006).. Co-construction of problems between extensionist team and educational agents and intervention strategies (Erausquin, 2002, 2006) are delimited. Tensions and break downs in agents' practices are explored, taking the activity system (Engeström, 1999, 2001) as the unit of analysis. The intervention is tackled in relation to the co-construction of a new activity system, which resulted in a project focusing on Language Practices, involving teachers form 1st cycle, taking the contributions of cognitive psychology and sociocultural theory (Borzone et al, 2004; Marder, 2011; Vigotsky, 1988). The intervention leads to expansive learning (Engeström, 1993, 1996, 2001) of agents and extensionist team, contributing to grade and post grade formation since the construction of "Teacher Support Teams" (Daniels, 2001).

Key Words
schoolfailure; activitysystem; LanguagePractices; expansivelearning.

Bibliografía

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.

Borzone de Manrique, A. M.: Rosemberg, C. R: Diuk, B: Silvestri, A. y Plana , D. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. MECyT de la Nación y Etis. Fundación Arcor y Antorchas. Edición, Red de Apoyo escolar.

Daniels H. (2001) Vigotsky y la pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

Engeström, Y. (1996) "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. (comps.) "Estudiar las prácticas". Buenos Aires. Amorrurtu.

Engeström, Y. (1999) "Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice" En: Y. Engeström y otros (comps.) "Perspectives on Activity Theory". Cambridge. Cambridge University Press

Engeström, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland.

Engeström, Y. y Cole, M. (1993) "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuída". En: Salomon, G. "Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas" Bs As. Amorrortu.

Erausquin, C.; Btesh, E.,;Bur ,R.; Cameán, S.; Sulle, A; Ródenas, A. (2002) "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. Ficha CEP.
Erausquin, C. (2006) "Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación, en contextos del siglo XXI: figuras hegemónicas y alternativas, ejes y vectores en representaciones, prácticas y discursos". Ficha de Curso Posgrado UBA.
Kalman, J. (2003) "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura". En: Revista mexicana de investigación educativa, Vol. 8, Nº 17, pp. 37-66.
Marder, S (2011) "Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socio económica". Revista Interdisciplinaria. N° 1 Vol 28. pp159-176.
Marder, S.; Piacente, T; Urrutia,M.I; Ranieri,J; Rodrigo,M.I (2001). "Estudio comparativo de las dimensiones del lenguaje en niños preescolares de diferente procedencia sociocultural". Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina Vol 47 Nº 3, 209-219.
Piacente,T; Marder, S.(2002). "El desarrollo psicológico infantil. Sus factores determinantes". "El desarrollo de la competencia comunicativa. Propuestas para implementar en la escuela". Proyecto Nutrición, alfabetización y desarrollo psicológico. Una propuesta integradora a favor de la infancia. "Programa de capacitación de maestros para el mejoramiento del desarrollo del lenguaje y del estado nutricional en zonas pobres" dependiente de las Áreas de Educación y Nutrición de UNICEF Argentina. Publicado por UNICEF . Módulos 5 y 6.
Piacente, T., Marder, S., Resches, M. & Ledesma, R. (2006). "El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres". Revista Iberoamericana de Diagnóstyico y Evaluación/e Evaluaçao Psicológica, Nº 21, Vol. 1, 61-88
Vigotsky, L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Crítica.

EL ACCIONAR PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO EN LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES. RESPONSABILIDADES LEGALES Y ÉTICAS

Degiorgi, Gabriela Maricel

Colegio Nacional de Monserrat, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

A través de esta presentación me propongo reflexionar sobre el accionar profesional del psicólogo desde los Departamentos de Orientación Escolar en las instituciones de enseñanza media. Este espacio –caja resonante de aconteceres tanto internos como externos a la escuela–, se ve interpelado por un número cada vez más creciente de demandas, adquiriendo las mismas un carácter cada vez más complejo.

Tal realidad nos lleva a interrogarnos sobre las particularidades de estos tiempos que corren y sus efectos en las prácticas cotidianas. Transitamos hoy por una edad de la cultura, donde la familia, el estado y la escuela misma atraviesan por una crisis de legitimidad, dada por las nuevas las configuraciones socioculturales producto de la posmodernidad.

Las profundas transformaciones devenidas del orden social, político, económico y cultural, como las nuevas constituciones intrasubjetivas, intersubjetivas y transubjetivas, dan origen a nuevos emergentes dentro del escenario educativo, que repercuten en la solicitud de intervención profesional dentro de los Departamentos.

Se analiza de esta manera –a partir de una conceptualización de las nuevas demandas– nuestra función como profesionales de la salud dentro de la escuela, evaluando la posibilidad y límite de nuestras acciones, atendiendo principalmente a las responsabilidades legales y éticas que nos involucra.

Palabras Clave
Psicólogo escuela demandas posmodernidad

Abstract

THE PROFESSIONAL EXERCISE PSYCHOLOGIST IN THE EDUCATIONAL SCENES OF TODAY. LEGAL AND ETHICAL RESPONSIBILITIES.

Across this presentation I propose of thinking about the professional psychologist about the Departments of Orientation of the school about the institutions of average education. This space - the resonant box of events both interior and exterior to the school-, is directed by an increase of demands, acquiring the same ones a character increasingly the complex.

Such a reality leads us to the interrogation of us on the current particularities and his effects in the daily practices. We happen today along an age of the culture, where the family, the government and the school happen for a crisis of legitimacy, given by the new sociocultural configurations of the postmodern age.

The deep transformations developed of the social, political, economic and cultural order, as the new constitutions intrasubjetivas, intersubjective and transubjetivas, give origin to new emergent inside the educational scene, which they reverberate in the request of professional intervention inside the Departments.

Our function is analyzed by the present one - a conceptualization of the new demands - as the professionals of the health inside the school, evaluating the possibility and the limit of our actions, attending principally to the legal and ethical responsibilities that this implies us.

Key Words
Psychologist school demand postmodern

Bibliografia

Abate, N., Arue, R. (2000) Escuela, familia y diversidad cultural. Entre la subordinación y la cooperación. Colección Ensayos y Experiencias, N° 36. Edición Novedades Educativas. Buenos Aires.

Ardoino (1981) La intervención: ¿imaginario de un cambio o cambio de lo imaginario? Paidós . Buenos Aires.

Bauman, Zygmunt (2000). Modernidad Líquida. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Berger, P., Luckman, T. (1994) La construcción social de la realidad, Cap. II La sociedad como realidad objetiva, Punto B: Orígenes de la institucionalización. Editorial Amorrortu, Buenos Aires.

Bleichmar, S. (2005) La subjetividad en riesgo. Cap VII, Tiempos difíciles. La identificación en la adolescencia. Editorial Tapia. Buenos Aires-

Colección Ensayos y Experiencias, N° 16. (2003) Orientación escolar. Edición Novedades Educativas. Buenos Aires.

Escobar M. y Otros. (1999) Los Equipos de Orientación. El lugar del profesional orientador en la institución educativa. Las practicas de intervención. Trabajo presentado en el 4to. Encuentro de Departamentos de Orientación de Escuelas de Enseñanza Media Universitaria. Salta.

Fernandez, L. (1998) Los establecimientos institucionales. Cap. 3, Unidad I, Análisis e intervención institucional en contextos de cambio estructural. Manual Curso de Postgrado.

Frigerio, G. y Diker, G. comp. (2004). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Editorial Noveduc. Buenos Aires.

Garay L. (1994) El equipo técnico en la institución educativa, su lugar, su función, mitos, imaginario y realidades. Conferencia dictada en el segundo encuentro de profesionales de Departamentos de Orientación Escolar de Enseñanza Media Universitaria. Córdoba.

Kancyper, L. (2007) La confrontación generacional. Editorial Paidós. Buenos

Aires.
Rodulfo, R. (2006) Adolescencia, Trayectorias Turbulentas, Cap. IV, Vida, no vida, muerte: Dejando la niñez. Editorial Paidós. Buenos Aires.
Código de Ética de la Federación de psicólogos de la República Argentina.
Ley Nacional N° 23.849, Convención sobre los derechos del niño.
Ley Nacional Nº 26.061. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
Ley Nacional N° 24.417, Protección contra la violencia familiar.
Ley Provincial N° 9.283, Ley de violencia familiar.

DEL PARADIGMA DE LA DISCIPLINA AL PARADIGMA DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA. BIOPOLÍTICA, RESISTENCIA Y CREACIÓN

Degiorgi, Gabriela Maricel

Secretaría de Ciencia y Tecnología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

Se presenta aquí algunos avances de un proyecto de investigación de SECyT–U.N.C., que se propone analizar de qué manera los discursos actuales en la Argentina de la última década nos sitúan en el problema de la Biopolítica.

Me voy a contextuar en esta instancia en el campo discursivo de la educación, para abordar el tema de la convivencia escolar en el nivel medio, a partir de lo que las políticas educativas de los últimos años vienen procurando instaurar, a los fines de la democratización de este espacio.

Este nuevo modelo que se aspira instituir –que se corresponde con el paradigma de convivencia–, viene a proponer una visión bastante renovadora respecto del tradicional paradigma de la disciplina en base al cual la escuela se vino rigiendo desde gran parte del siglo XX, encontrándose no solo con su impronta sino también con su renuencia a ceder protagonismo.

Me propongo así en un primer momento, presentar los fundamentos que dan razón a cada paradigma a la luz de las concepciones Foucaultianas de biopoder, biopolítica, resistencia y creación, para analizar luego que construcciones desde el nuevo paradigma tienen lugar partir de los intersticios que el paradigma del disciplinamiento va dejando.

Palabras Clave
Convivencia escuela paradigma biopolítica

Abstract

FROM THE PARADIGM OF THE DISCIPLINE TO THE PARADIGM OF THE CONVIVIALITY IN THE SCHOOL. BIOPOLÍTICA, RESISTANCE AND CREATION.

One presents here some advances of a project of SECyT-U.N.C. investigation, that it proposes to analyze of what way the current speeches in the Argentina of last decade place us in the problem of the Biopolítica. I go away to contextuar in this instance in the discursive field of the education, to approach the topic of the school conviviality in the average level, from what the educational policies of last years come trying to restore, to the ends of the democratization of this space.

This new model who is inhaled to institute - that corresponds with the paradigm of conviviality-, comes to propose a reinnovating enough vision respect of the traditional paradigm of the discipline on the basis of which one came the school applying from great part of the 20th century, being not alone with his stamp but also with his reluctance to yielding protagonism.

I propose this way in the first moment, to present the foundations that give reason to every paradigm in the light of the conceptions Foucaultianas of biopoder, biopolítica, resistance and creation, to analyze then that constructions from the new paradigm take place to depart from the interstices that the paradigm of the disciplinamiento is leaving.

Key Words
CONVIVIALITY ESCUELA PARADIGMA BIOPOLÍTICA

Bibliografia

Bernstein, B. (1993) “La estructura del discurso pedagógico”. Editorial Morata, Madrid. Trad: Pablo Manzano.

Cerletti, A. (2008) Repetición, novedad y sujeto en la educación. Editorial Del Estante. Buenos Aires.

Fernandez, L. (1998) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Foucault, Michel. (1981). “La gubernamentalidad”, en Espacios de poder. Editorial Ediciones de la Piqueta. Madrid.

Foucault, M. (1994) “No al sexo rey. Entrevista por Bernard Henry-Levy”, en Un diálogo sobre el poder. Editorial Altaya. Barcelona.

Foucault, M. (1978) “Curso del 7 de enero de 1976”, en Microfísica del poder. Ediciones de la Piqueta. Madrid.

Foucault, M. (1994) “Verdad y Poder. Diálogo con M. Fontana”, en Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Editorial Altaya. Barcelona.

Foucault, M. (1980) “El ojo del poder. Entrevista con Michel Foucault”, en Benthan, Jeremías: El Panóptico. Editorial Ediciones de la Piqueta. Barcelona.

Foucault, M. (2007) “Nacimiento de la biopolítica”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Foucault, M. (1998) “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión”. Editorial Siglo veintiuno Editores. México.

Foucault M. (1992) “La microfísica del poder”. Editorial Ediciones de la Piqueta. Madrid.

Frigerio, G., Poggi M., Tiramonti G., Aguerrondo, I. (1992) Instituciones educativas, cara y seca. Elementos para su comprensión. Editorial Troquel.

Buenos Aires.
Normas de Convivencia. Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar. Programa Nacional de Convivencia Escolar. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
Maldonado, H. (2004) Comp. “Convivencia escolar. Ensayos y experiencias”. Editorial Lugar. Buenos Aires
Programa Convivencia Escolar. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

INDAGACIÓN EXPLORATORIA: FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS EN "DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN ESPECIAL"

Espinel Maderna, María Cecilia

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

El trabajo desarrolla un análisis de la experiencia de algunos Estudiantes de Psicología, durante el cursado de Psicología Educacional en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Se limita a la experiencia de alumnos cursantes en las dos comisiones de trabajos prácticos del núcleo temático "Atención a la Diversidad y Educación Especial", cohortes 2010-2011 y 2012. Enfoca las visitas realizadas a Escuelas de Modalidad Especial en tanto escenarios educativos (Rodrigo, 1999) y se enmarca en la reflexión sobre la práctica (Schön, 1992). Dichas concurrencias configuran una de las tres opciones de trabajos de campo, a través de los cuales se desarrolla la aproximación al campo psicoeducativo a través de la perspectiva de tres actores claves: el docente, el directivo y el orientador educacional.

Metodológicamente releva cuestionarios de opinión administrados al fin de cursada, en los que los estudiantes manifestaron motivos de interés y desinterés significativos. Reflexiona sobre recurrencias y convergencias en las respuestas, en tanto la construcción de sentidos en esta experiencia resulta crucial para la apropiación del rol y el futuro profesional. (Larripa y Erausquin, 2008) Concluye articulando palabras clave escritas por los alumnos respecto de la relación con la formación profesionalizante y reconsiderando estrategias.

Palabras Clave
Diversidad, Formación, Interés

Abstract

EXPLORATORY INQUIRY: TRAINING OF PSYCHOLOGISTS IN "DIVERSITY AND SPECIAL EDUCATION"

The paper develops an analysis of the experience of some students of Psychology, during the completed Educational Psychology at the Faculty of Psychology, National University of La Plata. Limited to experience student trainees in the two commissions of practical work of the core theme "Focus on Diversity and Special Education," 2010-2011 and 2012 cohorts.

Cut tutoreadas visits to Schools Special offer in both educational settings (Rodrigo, 1999) and is part of the reflection on practice (Schön, 1992). Such experiences make one of the three options for field work, through which develops psychoeducational approach to the field through the perspective of three key actors: the teacher, the director and counselor education.

Methodologically relieves opinion questionnaires administered to the order studied, as in the reasons that students expressed significant interest and disinterest. Reflect on recurrence and convergence in the responses, while the construction of meaning in this experience is crucial for the appropriation of the role and future career. (Larripa and Erausquin, 2008) Rethink articulating strategies written by the students regarding the professionalizing training.

Key Words
Diversity, Training, Interest

Bibliografia

BAQUERO, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva situacional". En Perfiles Educativos, Tercera Época, Volumen XXIV, Números 97-98, pp.57-75, México.
CAZDEN, C. (1991) "Discurso en clase y aprendizaje del alumno". En El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje, Barcelona: Paidós, Cap. 6.
DANIELS, H. (2001) Vigotsky y la pedagogía, Barcelona: Paidós.
ESPINEL MADERNA, M.C. et al. (2010) El "ágora" como un dispositivo en la formación de psicólogos en escenarios educativos: enfoque clínico situacional. Publicó "II Congreso de investigación y práctica profesional de la Psicología", U.B.A. 2010.
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.
RODRIGO M.J. y CORREA, N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio cognitivo". En: Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coord.) El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana, Aula XXI. Pág.79.
ROGOFF, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.): La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 3-4.
SCHÖN, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
VIGOTSKY, L. (1934) El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. México: Crítica., Grijalbo.
WERTSCH, J.(1999) Propiedades de la acción mediada. En: Wertsch, J. La

mente en acción. Buenos Aires: Editorial. Aique.

(1)Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación UBACYT 20020100100960 de laprogramación 2011-2014. Directora: Magíster Cristina Erausquin.

REFLEXION METACOGNITIVA SOBRE EL APRENDIZAJE REVISANDO LAS ESTRATEGIAS DE ESTUDIO EN EL CURSADO DE UN POSGRADO

Fenoglio, Mariana Cecilia

Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

Esta comunicación presenta la reflexión metacognitiva sobre una propuesta de aprendizaje, requerida como trabajo final, de una carrera de especialización a distancia; entendiendo que una propuesta metacognitiva permite acceder al conocimiento sobre los fenómenos de naturaleza cognitiva y psicológica intervienientes cuando aprendemos (Mar Mateos 2001).

La idea de reflexionar sobre los recorridos y construcciones de aprendizaje hechas sobre los conceptos, consignas, lecturas y debates, permite repensar no sólo las estrategias cognitivas desarrolladas, sino también reflexionar sobre el sentido de las proposiciones, avanzando hacia nuevas miradas y representaciones. En este trabajo se presenta el formato desarrollado para recuperar las propuestas de participación, lectura y producciones escritas, que se presentan como oportunidad de revisión sobre el propio aprendizaje favoreciendo la construcción de nuevos compromisos cognitivos con los materiales de aprendizaje, y nuevos acercamientos desde lo afectivo motivacional, repensando el sentido de ser aprendices.

Particularmente, en una carrera de educación a distancia, la reflexión metacognitiva permite construir nociones y posicionamientos partiendo de una mirada compartida posible de reconstruir, luego, a nivel individual desde la participación en foros virtuales. Las ideas de otros, colaboran para resignificar la propia práctica, ampliar y/o cuestionar ideas presentes y asumir, posiblemente, nuevas miradas sobre la realidad social.

Palabras Clave
Metacognición, Aprendizaje, Formación, Educación

Abstract

A METACOGNITIVE REFLECTION ABOUT LEARNING A REVIEW OF STUDY STRATEGIES IN A POSTGRADUATE COURSE

This work presents a metacognitive reflection about a learning proposal and constitutes the thesis to complete a distance learning specialized degree. It is assumed that a metacognitive proposal allows us to get a good grasp of the cognitive activities and the psychological phenomena that shape the learning process (Mar Mateos 2001).

This work is intended to think about the learning trajectories and constructions that derive from the analysis of new concepts, the following of directions and the participation in readings for discussion and debates. The purpose is not only to rethink developed cognitive strategies but also to think about the actual sense of educational proposals, what facilitates the acquisition of new knowledge by the addition multiple views and different representations.

This work describes the approach developed to participate in the different activities proposed during the course of study, such as reading, writing and virtual forums, among others. These activities are presented as an opportunity to review the learning process itself, as they lead to a better engagement with learning materials and facilitate the development of new approaches towards the emotional and motivational forces that affect behavior and mental states, rethinking the actual sense of being “apprentices”.

Key Words
Metacognition, learning, formation, education

Bibliografia

Bruner, J. 1997.La Educación: puerta de la cultura. Ed. Visor. Madrid.

Mar Mateos. 2001. Nuevas perspectivas sobre la metacognición. Metacognición y Educación. Ed. Aique. Bs. As.

Rodríguez Moneo, M. 2000. Estado actual y nuevas direcciones en el estudio del cambio conceptual. Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, Monográfico Cambio Conceptual y Educación. Ejemplar N° 26, pág. 5-11.

Rodríguez Moneo, M y Carretero, M. 2009. Ideas previas y cambio conceptual. Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina y UAM.

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE, FEEDBACK Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Garello, María Virginia

Universidad Nacional de Río Cuarto. Departamento de Ciencias de la Educación. Conicet.

Resumen

El trabajo atiende a los procesos de autorregulación de los aprendizajes, a las instancias de feedback y a la transferencia del conocimiento académico en alumnos de carreras de educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Con la intención de incidir en la adquisición de conocimientos, en la transferencia de nociones del campo de la Didáctica y en el desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes se aplicó, mediante la metodología de investigación basada en diseños, dos secuencias de tareas que permitieron analizar las respuestas que los alumnos elaboraban a problemas complejos similares a los que podrán encontrar en el futuro ejercicio de su rol profesional. El marco teórico del estudio se conformó con elaboraciones actuales provenientes del enfoque socio constructivista de la Psicología Educacional. La valoración conjunta de los resultados permiten considerar la importancia de solicitar a los estudiantes universitarios tareas que posean las siguientes características: procesos de interpretación y transferencia a situaciones problemáticas, elaboraciones extraclases, instancias de feedback orales y escritos, y que permitan la revisión y la mejora de respuestas.

Palabras Clave
Autorregulación, feedback, transferencia, conocimiento

Abstract

SELF REGULATION LEARNING, FEEDBACK AND TRANSFER OF KNOWLEDGE IN UNIVERSITY STUDENTS.

The work attends to the processes of self regulation learnings, to the instances of feedback and to the transfer of the academic knowledge in pupils of careers of education of the Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. With the intention of affecting in the acquisition of knowledge, in the transfer of notions of the field of the Didactics and in the development of the self regulation of the learnings there were applied, by means of the methodology of investigation based on designs, two sequences of tasks that allowed to analyze the answers that the pupils were elaborating to complex problems similar to those who will be able to find in the future exercise of his professional role. The theoretical frame of the study conformed to current elaborations of the approach associate constructivist of the Educational Psychology. The joint valuation of the results they allow to consider the importance of requesting the university students tasks that possess the following characteristics: processes of interpretation and transfer of problematic situations, elaborations out class, instances of feedback, and that allow the review and the improvement of answers.

Key Words
Selfregulation, feedback, transfer, knowledge

Bibliografia

Alexander, P. A. y P. H. Winne (Eds) (2006). Handbook of educational psychology (2nd ed). Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

Berliner D. C. y R. C. Calfee (Eds.) 1996. Handbook of Educational Psychology. Nueva York. Macmillan.

Goldman, S.; Petrosino, A. and Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1999. Design principles for instruction in content domains: lessons from research on expertise and learning. En Durso, F. (Ed.) Handbook of applied cognition. New York. Wiley and Sons.

Rinaudo, M. C., A. Mancini, P. Paoloni y M. V. Garello 2006. Autonomía, metas de aprendizaje y formación profesional. Proyecto PIIMEG 2006 (Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado). Didáctica I y II. UNRC.

Sawyer, K. 2006. Handbook of the Learning Sciences. New York. Cambridge University Press.

Stone Wiske, M. (Comp.) 1999. La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires. Paidós.

Zimmerman, B. 2000. Attaining self regulation: A social cognitive perspective. En Boekaerts, M., P. R. Pintrich y M. Zeidner 2000. Handbook of self-regulation. San Diego. Academic Press.

PROBLEMATICAS DE LA CONVIVENCIA EN LAS AULAS. UN ESTUDIO EN ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS DE TUCUMÁN

Gil Moreno, Maria Del Carmen - Gonzalez, Ana Carolina - Garrocho, Maria Florencia

Facultad de Psicología (UNT)

Resumen

El trabajo presenta resultados de la investigación realizada en escuelas secundarias publicas de Tucumán, en el marco del Proyecto de investigación Convivencia/ violencia en los escenarios escolares financiado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la UNT (26K409). El estudio fue llevado a cabo por docentes y alumnos de la Catedra "Problemáticas en la convivencia/violencia escolar". El enfoque teórico es psicosociocultural, metodológicamente el diseño es de tipo combinado cualitativo /cuantitativo, de investigación acción e incluye múltiples perspectivas y aproximaciones a la compleja realidad educativa. Los objetivos, cuyos resultados se presentan, muestran conocimientos contextualizados relativos a la violencia/convivencia en las instituciones educativas y un análisis de las condiciones psicosociales del contexto educativo que favorecen y/o obstaculizan la convivencia escolar. Se construyeron actividades preventivas, de reflexión y problematización con alumnos, docentes, tutores y preceptores en torno a las modalidades habituales de interacción y resolución de conflictos, con vistas a analizar las representaciones y los sentidos atribuidos por los actores. Entre nuestros logros se destaca la construcción de proyectos colectivos institucionales que posibilitaron la participación de todos los actores y la creación de estrategias institucionales y de aula innovadoras contribuyendo a la transformación de la escuela secundaria.

Palabras Clave
Convivencia violencia aulas sentidos

Abstract

PROBLEMS OF LIVING TOGETHER IN THE CLASSROOM. A STUDY IN PUBLIC SCHOOLS TUCUMÁN.

The paper presents results of research conducted in public high schools of Tucuman, in the framework of the research project Coexistence / violence in school settings funded by the Department of Science and Technology of the UNT (26K409). The study was carried out by teachers and students of the course "Issues in the living / school violence." The psycho-socio-theoretical approach is methodologically type design is combined qualitative / quantitative research, and involve multiple perspectives and approaches to complex educational reality. The objectives, results are presented, show contextual knowledge on violence / coexistence in educational institutions and an analysis of the psychosocial conditions that favor the educational context and / or hinder school life. Preventive activities were constructed, reflection and questioning with students, teachers, tutors and preceptors about normal patterns of interaction and conflict resolution in order to analyze the representations and the meanings attributed by the actors. Among our achievements is the construction of institutional collective projects that enabled the participation of all stakeholders and the creation of institutional strategies and innovative classroom contributing to the transformation of high school.

Key Words
Coexistence violence classroom way

Bibliografia

Ageno, Mario (1993) "El psicólogo y las instituciones educativas". UNR
Chardon, Cristina (2000) Perspectivas en Psicología Educacional, EUDEBA
De la Vega, Eduardo (2009), La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar. Noveduc. Bs. As.
Elichiry, Nora (2009) Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional. Bs As: JVE Psyché
Elichiry, Nora (2010) Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate. Buenos Aires. Manantial
Elichiry, Nora (2011) La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención, Ensayos y experiencias, Noveduc Bs As
Gil Moreno, María del Carmen (2009) (Comp) Psicología educacional. Facultad de Psicologia . UNT
Menin, Ovide (2010) Aulas y Psicólogos. Homo Sapiens. Bs As
Reyes, V. y Reynaga, D. (2011), Construcción de identidad profesional del psicólogo educacional en los contextos actuales, en II Congreso de Psicología del Tucumán, Tucumán. Argentina.
Selvini Palazzoli, Mara (1985) El mago sin magia. Paidós educador. Bs As.
Tamarit, José (dir.) (2002), El sentido común del maestro. Buenos Aires, Miño y Dávila.
Taylor y Bodgan (1986), Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós
Valdez, Daniel (2001). "El psicólogo educacional. Estrategias de intervención en contextos escolares"- Eudeba. BsAs.

DISPOSITIVOS DE APOYO Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN ESCUELA COMÚN: MAESTRAS INTEGRADORAS Y CONTEXTOS DE APRENDIZAJE

Gomez, Liliana - Valdez, Daniel

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo explorar los dispositivos de ayuda en la enseñanza y las prácticas inclusivas en escuela común. Conocer cuáles son las funciones del maestro/a integrador/a, qué alcances y limitaciones tiene su función, qué estrategias y recursos utiliza, cómo articula las acciones de apoyo con el docente de grado y la institución. En una primera fase se propone un estudio descriptivo con la metodología de encuestas, contando con una muestra de 230 docentes integradores. Los resultados muestran su formación académica, capacitación recibida, modalidades de intervención, adecuaciones realizadas, estrategias y recursos utilizados, tiempo y modos de intervención con los alumnos, relación con la institución, obstáculos encontrados en la tarea, entre otras variables estudiadas. Posteriormente, estas variables se correlacionan según tipo de escuela, pública/privada y según regiones participantes. Los MI, contribuyen a disminuir barreras al aprendizaje y la participación, acompañando necesarios cambios en los procesos de inclusión con una presencia más asidua en escuelas comunes, destacando como funciones relevantes, ayudar al alumno con intervenciones específicas en las tareas escolares, promover las relaciones con docentes y pares, como asimismo, orientar a directivos y maestros.

Palabras Clave
Inclusión educativa maestros apoyos

Abstract

SUPPORT DEVICES AND INCLUSIVE PRACTICES IN MAINSTREAM SCHOOL

This research aims at exploring the assistive devices in teaching and inclusive practices in mainstream schools. To identify the roles of the prompter teacher, what scope and limitations does your role, what strategies and resources used, how to articulate actions to support undergraduate teaching and the institution. In a first step we suggest a descriptive survey methodology, with a sample of 230 teachers integrators. The results show their education, training received, details of assistance, adjustments made, strategies and resources used, time and modes of intervention with students, relationship with the institution, obstacles in the task, among other variables. Subsequently, these variables are correlated by type of school, public / private participants by region. The MI, help reduce barriers to learning and participation, accompanied by necessary changes in the processes of inclusion with a more assiduous in common schools, highlighting as relevant functions, help students with specific interventions in school work, promoting relations with teachers and peers, as well as providing guidance to managers and teachers.

Key Words
Inclusión schools teachers support

Bibliografia

FEAPS (2009): La educación que queremos. Madrid: FEAPS.
Foro Europeo de discapacidad (2009). Educación inclusiva: pasar de las palabras a los hechos.
Foro Mundial sobre la educación. (Abril-2000). Dakar, Senegal. París: UNESCO.
Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
Saiz, M. (2009). El modelo educativo que queremos. En I. Macarulla y M. Saiz (Coords.), Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad (9-34). Barcelona, Graó.
Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. British Journal of Special Education, 34(1), 50-57.
UNESCO (2006). Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos, París: UNESCO.
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. (2009). Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Buenos Aires: Paidós.
Verdugo Alonso, M. A. (2003). De la segregación a la inclusión. Avilés: Universidad de Salamanca, España.

ESCRITURA EN LOS MÁRGENES Y PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN PÚBERES Y ADOLESCENTES

Grunin, Julián Nicolás

UBACyT / CONICET

Resumen

Se presentan resultados preliminares de un proyecto de Tesis Doctoral (UBA) cuyo objetivo fue caracterizar las modalidades de simbolización comprometidas en los procesos de construcción identitaria de jóvenes con problemas de aprendizaje, a partir del análisis específico de sus producciones escriturales desarrolladas durante 2 años de tratamiento psicopedagógico grupal.

El proyecto se desarrolló en el marco de dos Becas Doctorales (Tipo I y II) subsidiadas por CONICET, que se insertaron en el Programa de Investigación (UBACyT 2011-14 y ANPCyT 2010-13) de la Cátedra Psicopedagogía Clínica, dirigida por la Dra. Silvia Schlemenson en la Facultad de Psicología UBA.

Se distinguieron, en la escritura de los pacientes, modalidades heterogéneas de elaboración de sentidos identitarios, que adquirían transformaciones significativas durante el proceso terapéutico. En esta oportunidad, se presentará el hallazgo de un tipo de escritura novedosa que los jóvenes consultantes desplegaban (de modo espontáneo) en los "márgenes" de sus cuadernos durante las sesiones. Este tipo de escritura, de características figurales mixtas, involucra procesos de simbolización cualitativamente diferenciales respecto a la escritura narrativa. Entre ellos, comprende trabajos singulares de configuración de marcas identitarias, que justificaron su abordaje investigativo en la producción de mediaciones conceptuales específicas para su interpretación cualitativa.

Palabras Clave
Adolescencia Escritura Simbolización Tratamiento

Abstract

WRITING IN THE MARGINS AND IDENTITARY CONSTRUCTION PROCESSES AT PUBERTY AND ADOLESCENCE

Preliminary results of a thesis project (UBA), whose objective was to characterize the modes of symbolization processes involved in identity construction of young people with learning problems, from the specific analysis of their writing production for 2 years of psychopedagogic treatment group.

The project was developed in the context of two scholarship projects (Type I and II) subsidized by CONICET, which were inserted in the Research Program (UBACyT 2011-14 and 2010-13 ANPCyT) of the Clinical Psychopedagogy Department at the University of Buenos Aires (UBA), directed by Mrs. Silvia Schlemenson's coordination.

Were distinguished, in writing of patients, heterogeneous modalities of development of identitary senses, acquiring significant changes during the therapeutic process. On this occasion, will present the finding of a type of writing spontaneous that young consultants deployed in the "margins" of their copybooks during the sessions. This type of writing, figural features mixed symbolizing process involves qualitative differential with respect to narrative writing. It means, in this line, novel and specific work settings identity marks, which justified their investigative approach and conceptual mediations production for qualitative interpretation.

Key Words
Adolescence Writing Symbolization Treatment

Bibliografia

Álvarez, P. (2010). Los trabajos psíquicos del discurso. Buenos Aires. Editorial Teseo.

Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Aulagnier, P. (1984). El aprendiz de historiador y el maestro brujo. Del discurso identificante al discurso delirante. Buenos Aires. Amorrortu editores.

Aulagnier, P. (1994). Los destinos del placer. Buenos Aires. Paidós.

Castoriadis, C. (1993). Lógica, imaginación, reflexión. El inconciente y la ciencia (pp.21-50). Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Derrida, J. (2008). Márgenes de la filosofía. Ediciones Cátedra. Madrid. España. (Traducción: Carmen González Marín).

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

Green, A. (2010). El pensamiento clínico. Buenos Aires. Amorrortu.

Grunin, J. y Grunberg, D. (2009). Producción simbólica y campo educativo: aportes teóricos e investigativos al estudio de las problemáticas de aprendizaje en la pubertad y adolescencia actual. En Premio Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires 2009. Aportes de la Psicología al Mejoramiento de la Calidad Educativa (pp. 51-72). Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires (UBA).

Grunin, J. (2010). Historia, escritura y proyecto: entre continuidades y rupturas. En Revista Argentina de Psicología (APBA) (pp. 60-77). Vol. 49. Buenos Aires.

Grunin, J. (2011). La escritura en la clínica con adolescentes: Aproximaciones investigativas y teóricas. En Actas del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. (pp. 285-289). Tomo I. Facultad de Psicología UBA.

Grunin, J. y Schlemenson, S. (2011). Alcances identificatorios de la escritura adolescente. En Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad (pp. 6-29). Vol. 1, no. 3. Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay.

Grunin, J. (2012). Escritura y proceso identificatorio en la clínica de púberes y adolescentes con problemas de aprendizaje. Proyecto de Tesis Doctoral por la

Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA).
González Rey, F. (2006). Investigación cualitativa y subjetividad. Guatemala. Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala.
Gutton, P. (1991). Adolescente. Reportaje por Fernando Urribarri. Revista Zona erógena (pp.22-24). Vol.6. Buenos Aires.
Gutton, P. (1993). Lo Puberal. Buenos Aires. Editorial Paidós.
Klein, I. (2007). La narración. Buenos Aires. Editorial Eudeba.
Klein, I. (2008). La ficción de la memoria. La narración de historias de vida. Buenos Aires. Prometeo Libros.
Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa.
Rego, V. (2006). Tres momentos de un encuentro. Reflexiones acerca del encuadre clínico en el tratamiento psicopedagógico grupal. En Wettengel, L. y Prol, G. (comps). Tratamiento de los problemas en el aprendizaje. (pp. 27-38). Buenos Aires. Noveduc.
Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción. Siglo Veintiuno Editores.
Rother Hornstein, M. C. (comp.) (2006). Adolescencias: Trayectorias turbulentas. Buenos Aires. Editorial Paidós.
Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires. Editorial Paidós.
Schlemenson, S. (2010). Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico. En Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (pp. 191-197). Tomo I. Vol. XVII. Buenos Aires.
Schlemenson, S. y Grunin, J. (2012). Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo. Buenos Aires. Eudeba. (En prensa).
Winnicott, D. (1979). Realidad y juego. España. Editorial Gedisa. (Trabajo original publicado en 1971).

APORTES DE LAS PEDAGOGÍAS SUBJETIVISTAS AL PENSAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE GRADO – O PRE PROFESIONALES

Hurtado Atienza, Selva

Facultad De Psicologia- Universidad Nacional De La Plata

Resumen

A las tendencias pedagógicas críticas y no críticas descritas por Saviani (Saviani, 1983) se agregan las poscríticas (Tadeu da Silva, 1999). Dentro de éstas se hallan tanto aquellas que enfatizan la crítica del contexto sociopolítico, como las que ponen su acento en la configuración de las subjetividades de los sujetos protagonistas de los hechos educativos. Estas corrientes son las más difundida en los últimos años dentro del espacio educativo argentino. Los rasgos que las definen son el centramiento del análisis en la configuración de las subjetividades desde las propias experiencias con sentido que realizan los sujetos, el reconocimiento de lo indeterminado de los procesos formativos, el reconocimiento de la falta de poder del educador sobre las decisiones del sujeto que aprende, y la definición del sujeto que no coincide con el clásico sujeto escolar (Silber, 2009). Elementos que se tornan fundamentales a la hora de planificar prácticas pre profesionales, para que las mismas se constituyan en una verdadera experiencia (Larrosa, 2003). Se desplegarán algunos de los aportes de Larrosa, Meirieu y Jackson problematizándolos en relación a la creación de las prácticas de pregrado en los últimos años de la carrera de Psicología.

Palabras Clave
Practicas pre-profesionales experiencia

Abstract

CONTRIBUTIONS OF SUBJECTIVIST PEDAGOGIES TO THINK DEGREE PRACTICES OR PRE-PROFESSIONAL DEGREE.

To critical and non critical pedagogical trends described by Saviani (Saviani, 1983) the post poscritical ones are added (Tadeu da Silva, 1999). Among these are both those that emphasize the critical socio-political context, such as those that put their emphasis on the configuration of the subjectivity of the protagonists of educational events. These currents are most widespread in recent years in the Argentine educational space. The traits that define them are centering the analysis on the configuration of subjectivities from meaningful experiencies performed by the subjects, the acceptance of the indeterminate of the training process, recognition of the powerlessness of the educator over the learner's decisions, and a definition of the subject that does not match the classic school subject (Silber, 2009). Elements that become fundamental when planning pre-professional practices, for them to become real experience (Larrosa, 2003). Some of the contributions of Larrosa, Meirieu and Jackson will be displayed, problematizing them regarding the creation of undergraduate practices in recent years in the Psychology career

Key Words
experience- pre-professional practice

Bibliografia

Antelo, Estanislao (2005) Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En "Educar: ese acto político". Ciudad de Buenos Aires, del estante editorial.
Cornu, Laurence: "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (comps.) (1999) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Ediciones Novedades Educativa. Bs. As.
JACKSON, Ph (1999) "Enseñanzas implícitas" .Amorrortu. Buenos Aires.
JACKSON, Ph (2002) "Prácticas de la enseñanza". Amorrortu. Buenos Aires
JACKSON, Ph. (1992) "La vida en las aulas". Morata. Madrid.
Larrosa Jorge: "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes" (Conferencia) Dpto. de Teoría e Historia de la Educación , Universidad de Barcelona, Serie Encuentros y Seminarios
•LARROSA, J. Y otros (1995) "Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación". Laertes. Barcelona.

EVALUACIÓN DE FUNCIONAMIENTO ADAPTATIVO Y DE NECESIDADES EDUCATIVAS: DESAFÍOS PARA EL PSICÓLOGO EDUCACIONAL

Krause, Arlett

Universidad de la Frontera

Resumen

En el contexto Educacional actual de los Programas de Integración Escolar en Chile, el psicólogo se ve enfrentado a requerimientos de evaluación no sólo cognitiva, sino también de Funcionamiento Adaptativo y de Necesidades Educativas en alumnos con Discapacidad Intelectual.

La definición de retraso mental propuesta por la Asociación Americana de Retardo Mental (AAMR) en 2002 plantea que el "Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años" (Luckasson y cols., 2002,).

Se presenta un avance del muestreo del "Inventario para la planificación de los servicios y programación individual ICAP", en el marco de un proyecto de Investigación con financiamiento de la Universidad de la Frontera, denominado "Propiedades psicométricas de la versión española del Inventario para la planificación de servicios y la programación individual (ICAP) (Montero, 1996), en escolares de la ciudad de Temuco".

Se discute y reflexiona respecto de los alcances y las limitaciones de la evaluación psicológica en contextos de Diversidad Educativa

Palabras Clave
funcionamiento -adaptativo-discapacidad-cognitiva

Abstract

"EVALUATION OF ADAPTIVE FUNCTIONING AND EDUCATIONAL NEEDS: CHALLENGES FOR THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST".

In the context of current educational programs of school integration in Chile, the psychologist is facing not only cognitive assessment, but also adaptive functioning and needs educational requirements in students with intellectual disabilities. Raises the mental retardation definition proposed by the American Association of Mental retardation (AAMR) in 2002 that the "Mental retardation is a disability characterized by significant limitations in intellectual functioning and adaptive behavior that has been expressed in conceptual, social and practical skills." "This disability begins before the age of 18" (Luckasson et al., 2002).

Presents a preview of the sampling of the "inventory for the planning of services and individual programming ICAP", within the framework of a research project funded by the Universidad de la Frontera, so-called "properties psychometric of the Spanish version of the inventory for the planning of services and individual programming (ICAP) (Montero, 1996), in the city of Temuco school". Discusses and reflects on the scope and limitations of the psychological evaluation in diversity educational contexts.

Key Words
operation - Adaptive-disability-cognitive

Bibliografia

Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo - AAIDD, 2002

Bruininks, R.H. y Gilman, C.J. (1993): La observación y el currículum de las destrezas de conducta adaptativa: Dos instrumentos de evaluación y ayuda en la intervención. En

R.H. Bruininks et al.: Conducta adaptativa y discapacidad. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero.

Lewis, J. y Bruininks, R.H. (1993): Uso del ICAP en la valoración de los recursos y necesidades de servicios para personas con discapacidad. En R.H. Bruininks et al.:

Conducta adaptativa y discapacidad. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero.

Luckasson y cols., (2002) en Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo - AAIDD, 2002.

Manual diagnóstico y estadístico de los transtornos mentales. Barcelona, Masson

MINEDUC (2009) Orientaciones Técnicas para la Evaluación Diagnóstica de estudiantes que presentan NEE asociadas a discapacidad intelectual. Unidad de Educación Especial - DEG.

personas con discapacidades. Adaptación y validación del ICAP. Bilbao, Mensajero.

Organización Mundial de la Salud - OMS, (2001) Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF-OMS)

MODALIDADES DE INTERVENCION DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR EN PROVINCIA DE BUENOS AIRES EN INSTITUCIONES DE NIVEL INICIAL Y PRIMARIO

Marder, Sandra - Zabaleta, Verónica

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El trabajo que se presenta tiene por objetivo analizar las diversas modalidades y estrategias de acción de los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar que funcionan en las escuelas de nivel inicial y primaria en la provincia de Bs As, habida cuenta de las leyes y disposiciones que definen los roles de los diversos integrantes, poniendo especial énfasis en el análisis de las tareas que llevan adelante los psicólogos que trabajan en las escuelas en calidad de orientadores educativos.

Las mismas fueron analizadas a través de entrevistas semi estructuradas a agentes educativos y observaciones en aula en escuelas públicas y privadas de la zona del Gran La Plata, llevadas adelante por alumnos de 5° año de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología, UNLP, en el marco de los trabajos de campo que deben realizar en el transcurso de la cursada de dicha materia.
Se recortan: 1.La manera de construir problemáticas, 2. Las estrategias de abordaje en relación con la unidad de análisis (diádica, tríadica, multitriádica), 3.La concepción de fracaso escolar con la que se manejan, y 4. Los problemas en la formación específica de los profesionales que asumen las diferentes funciones en el equipo.

Palabras Clave
EOE Escuelas Estrategias UnidaddeAnálisis

Abstract

TYPES OF INTERVENTION OF TEAM SCHOOL GUIDANCE IN BUENOS AIRES PROVINCE´S SCHOOLS KINDER, PRESCHOOLS, AND PRIMARY LEVELS

The aim of this work is to analyze the different forms and strategies of the members of the Educational Team operating in preschools and primary level in the province of Buenos Aires, by the laws and regulations that define the roles of various members, with particular emphasis on the analysis of the tasks being carried out by psychologists working in schools as educational counselors.

These was analyzed through semi-structured interviews with education agents and classroom observations in public and private schools of La Plata, carried out by students from 5 th year of Educational Psychology, Faculty of Psychology, UNLP, in part of the practice to be performed during that submitted year.

The most important concepts we take are 1.The way to build problems, 2. The variety of strategies in relation to the unit of analysis (dyadic, triadic, multitriádics) 3.The conception of school failure, and 4. The problems in the specific training of professionals who assume different roles on the team.

Key Words
EOE Schools Strategies UnitofAnalysis

Bibliografia

Baquero R. (2000) “Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual”, en Avendaño y Boggino (comps) La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario. Homo Sapiens.

Daniels H. (2001) Vigotsky y la pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

DGE PBA (2009) Ley de Educación n° 13688 y disposición 76/09.

Engeström, Y. (2001) “Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland.

Engeström, Y. y Cole, M. (1993) “Enfoque histórico cultural de la cognición distribuída”. En: Salomon, G. “Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas” Bs As. Amorrortu.

Erausquin, C.; Btesh, E.,;Bur ,R.; Cameán, S.; Sulle, A; Ródenas, A. (2002) “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. Ficha CEP.

Erausquin, C. (2006) “Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación, en contextos del siglo XXI: figuras hegemónicas y alternativas, ejes y vectores en representaciones, prácticas y discursos”. Ficha de Curso Posgrado UBA.

Piacente, T., Marder, S., Resches, M. & Ledesma, R. (2006). “El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres”. Revista Iberoamericana de Diagnóstyico y Evaluación/e Evaluaçao Psicológica, Nº 21, Vol. 1, 61-88

Vigotsky, L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Crítica.

LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ESCUELA PRIMARIA Y LA PLURALIDAD DE LA REALIDAD SOCIAL

Mikulan, Ezequiel Pablo

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.

Resumen

La investigación fue realizada en el marco del Trabajo de Campo de la materia Psicología Educacional Cátedra II, a cargo de M. C. Chardon. Los objetivos eran llevar acabo un acercamiento a una institución educativa perteneciente al sistema de Educación Formal y reflexionar sobre los datos obtenidos a la luz de la bibliografía de la materia. La institución seleccionada fue una escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires, partido de San Isidro, católica y privada. Para la recolección de datos se realizaron una observación y tres entrevistas semi-estructuradas a tres actores de la institución: un directivo, una maestra y una psicopedagoga.

El análisis fue realizado sobre el tema de la inclusión de alumnos con "necesidades educativas especiales" (Síndrome de Down, TGD, etc.). La conclusión a la que se arribó fue que la inclusión de un alumno con "necesidades especiales" en un contexto "normal", implícitamente conlleva la introducción de la heterogeneidad de la realidad social en el contexto de la "normalidad" escolar. Lo que, sumado al trabajo de aceptación y respeto de la alteridad que realiza la institución, influye sobre la construcción de ciudadanía de ambos grupos de alumnos y contribuye a incrementar la pluralidad de la realidad social.

Palabras Clave
Educación Inclusión Alteridad Pluralidad

Abstract

INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND PLURALITY OF SOCIAL REALITY IN PRIMARY SCHOOL

The present study was performed as part of the fieldwork of the Educational Psychology Chair II subject, which is managed by M. C. Chardon. The objectives were to carry out an approach to an educational institution belonging to the formal educational system and to reflect on the obtained data using the bibliography of the subject. The selected institution was a Catholic and private elementary school of the Province of Buenos Aires, district of San Isidro. For data collection, an observation and three semi-structured interviews were performed to three actors of the institution: a manager, a teacher and an educational psychologist.

The analysis was done on the topic of the inclusion of students with "special educational needs" (i.e. Down Syndrome, PDD, etc.). The conclusion was that the inclusion of a student with "special needs" in a "normal" context, implicitly involves the introduction of the heterogeneity of social reality in the context of school's "normality". This, coupled with the work about acceptance and respect for otherness that the institution performs, influences the construction of citizenship in both groups of students and contributes to increase the plurality of social reality.

Key Words
Education Inclusion Otherness Plurality

Bibliografia

BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes pedagógicos, N° 2. Buenos Aires.

BENDERSKY, B, AIZENCANG, N. (2009) Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan. En Elichiry (comp) Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional. Buenos Aires: JVE.

CHARDON, M.C. (2000) "¿Legitimar las prácticas del psicólogo en la escuela o construirlas críticamente? en: Chardon Ma. Cristina (Comp). Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. Buenos Aires: Eudeba.

ELICHIRY; N (Comp) (2001) ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional. Buenos Aires: EUDEBA/JVE.

ELICHIRY , N (Comp) (2009) Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional. Buenos Aires: JVE/Psyché.

ELICHIRY, N.(2004)"Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos" en Elichiry, N. (comp.)Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional. Buenos Aires. Manantial.

NAKACHE, D (2004) El aprendizaje en la perspectiva contextualista en Elichiry,N. (comp) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional , Buenos Aires:Manantial

PERRENOUD. P. (1993): La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid: Morata.

PINEAU, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? en PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO M. La escuela moderna como máquina de educar. Buenos Aires: Paidos.

ROGOFF, B (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.

VALDEZ; D (2001) "El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares". En ELICHIRY, N. (Comp) ¿Dónde y cómo se aprende?

VARELA J. Y ALVAREZ URÍA F. (1991). La maquinaria escolar. En Arqueología de la escuela. Madrid:La Piqueta.

DESARROLLO HUMANO Y AGENCIA: APRENDIZAJE PARA LA DEMOCRACIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Molinari, Juan Martín

Universidad Fasta - Facultad de Ciencias de la Educación

Resumen

El Enfoque de las Capacidades de Amartya Sen plantea que el desarrollo humano debe contemplar de manera primaria la libertad de las personas para elegir lo que anhelan ser o hacer. Estas elecciones –que involucran inclinaciones, deseos, y opiniones diversas- deben fundamentarse, para Sen, en la argumentación racional. La habilidad de argumentar a favor de los propios valores y de actuar para promoverlos constituye la capacidad de agencia. La agencia es una competencia esencial para la democracia, que se adquiere en las experiencias de socialización secundaria. Las situaciones de convivencia escolar son el contexto de aprendizaje de habilidades de agencia que serán vitales para el comportamiento en una sociedad democrática. La presente investigación se propone describir las pautas de convivencia escolar en una muestra de instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata.

A través de un enfoque metodológico que contempla la administración de una Escala de Convivencia Escolar y guiones de entrevistas semiestructuradas, se pretende analizar las pautas de convivencia desde la perspectiva de la agencia. Los resultados muestran las relaciones existentes entre las pautas de convivencia y los valores democráticos de la tolerancia, la resolución pacifica de conflictos y la argumentación racional.

Palabras Clave
Convivencia Agencia Desarrollo Democracia

Abstract

HUMAN DEVELOPMENT AND AGENCY: LEARNING FOR DEMOCRACY THROUGH SCHOOL COEXISTENCE

The Capability Approach of Amartya Sen supports that human development must be judged in terms of the substantive human freedoms, seen in the form of individual capabilities to do things that a person has reason to value. These actions –implying interests, values and preferences- should be sustained on rational argumentation. The ability of argue for values and being able to take actions to promote them constitutes the agency capability. Agency is an essential capability for democracy, acquired in the later experiences of secondary socialization. The school coexistence settings are the learning environment of agency capabilities. These experiences will be relevant for the behavior and attitudes in a democratic society. This paper describes the school coexistences patterns in a sample of public and private educational institutions of Mar del Plata. Through a methodological strategy that articulates the administration of a Coexistence Scale and semi-structured interviews, school patterns of coexistence are analyzed from the agency perspective. The results shows the relationship between democratic values of tolerance, pacific conflict solving, and rational argumentation.

Key Words
Coexistence Agency Development Democracy

Bibliografia

Arístegui, R.; Bazán, D.; Leiva, J.; López, R.; Muñoz, B. & Ruz, J. (2005) "Hacia una pedagogía de la convivencia". Psykhe, 14 (1) 137 – 150.

Butelman, I. (1994) Psicopedagogía Institucional: una Formulación Analítica. Buenos Aires: Paidós.

Castro Santander, A. (2006) Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral. Buenos Aires: Bonum.

Del Rey, R.; Ortega, R. y Feria, I. (2009) "Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar". Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 23 (3) 159 – 180.

Dussel, I. y Southwell, M. (2005) "¿Qué es una Buena escuela?". El Monitor de la Educación, 5 (V) 34 – 38.

Erikson, E. (1963) Childhood and Society. Nueva York: Norton.

Fellermeier, J. (1962) Compendio de Sociología Católica. Barcelona: Herder.

Fernández Enguita, M. (1992) Poder y Participación en el Sistema Educativo: Sobre las Contradicciones de la Organización Escolar en un Contexto Democrático. Barcelona: Paidós.

Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1993) Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca. Buenos Aires: Troquel.

García Correa, A. (2001) "La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar". Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 41, 167 – 177.

Gómez, M. (1993) Sociología del Disciplinamiento Escolar. Buenos Aires: Siglo XXI.

Grupo Viernes (2008) "Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires". Revista Propuesta Educativa, 17 (30) 57 – 69.

Gvirtz, S. y Palamidessi, R. (1998) El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza. Buenos Aires: Aique.

Katz, D. y Kahn, R. (1993) Psicología Social de las Organizaciones. México: Trillas.

Knight, J. (1992) Institutions and Social Conflict. Cambridge: Cambridge University Press.

Lincoln, J. y Guba, Y. (1991) NaturalisticInquiry. Londres: Sage.

Litichever, L.; Machado, L.; Núñez, P.; Roldán, S. y Stagno, L. (2008) "Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media". Última Década, 28, 93 – 121.

Montes, N. y Ziegler, S. (2010) “Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15 (47) 1075 – 1092.
North, D. (1990) Instituciones, Cambio Institucional y Desempeño Económico. México: Fondo de Cultura Económica.
Poggi, M. y Frigerio, G. (1995) “El Análisis de las Instituciones Educativas: una Lectura de la Cotidianidad Escolar”. Serie Materiales de Formación N° 4. Buenos Aires: FLACSO.
Pontificio Consejo Justicia y Paz (2005) Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia. Buenos Aires: Conferencia Episcopal Argentina.
Prieto Quezada, M.; Jiménez Mora, J. & Carrillo Navarro, J. (2009) Bullying. Maltrato Entre Alumnos. Buenos Aires: Novedades Educativas.
Rey, R.; Martín, E.; Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003) Encuesta Sobre las Relaciones de Convivencia en los Centros Escolares y en la Familia. Disponible en: www.fuhem.es/.../encuestas/ENCUESTA_SOBRE_CONVIVENCIA.
Salmivalli, C. y Voeten, M. (2002) “Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations”. Actas de la International Society for Research on Agression, Montreal, Agosto 31.
Schlemenson, A. (1987) Análisis Organizacional y Empresa Unipersonal. Buenos Aires: Paidós.
Schlemenson, A. (1990) La Perspectiva Ética en el Análisis Organizacional. Buenos Aires: Paidós.
Smith, P. y Sharp, S. (1994) School Bullying: Insights and Perspectives. Londres: Routledge.
Sorokin, P. (1966) Sociedad, Cultura y Personalidad. Madrid: Aguilar.
Sús, M. (2005) “Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela?”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (27) 983 – 1004.
Tiramonti, G. y Ziegler. S. (2008) La Educación de las Elites. Aspiraciones, Estrategias, Oportunidades. Buenos Aires: Paidós.
Valencia Murcia, F. y Mazuera, V. (2006) “La figura del manual de convivencia en la vida escolar. Elementos para su comprensión”. Revista Científica Guillermo de Ockham, 4 (1) 119 – 131.
Vazquez, A. y Oury, F. (1967) Hacia una Pedagogía del Siglo Veinte. México: Siglo XXI.
Voors, W. (2005) Bullying: el Acoso Escolar. Barcelona: Oniro.
Zaitegui, N. (2010) “La educación en y para la convivencia positiva en España”. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8 (2) 94 – 132.

FACTORES RECONOCIDOS EN EL PROCESO DE ELECCION DE CARRERA: FACTORES DE LA ELECCION

Passera, Josefina

Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional. UNC.

Resumen

Estudiamos variables intervinientes en el proceso de elección de carrera, en una muestra accidental de 100 estudiantes universitarios de diferentes carreras y años de cursado.

Presentamos un problema – estímulo recreando la situación de elección y 16 ítems expresando aspectos a considerar ante dicha situación. Solicitamos elegir aquellos referidos a actividades consideradas necesarias para la elección de carrera y, posteriormente, asignarles un pesaje.

Se calcularon dos matrices de correlación; una referida al orden de elección de las opciones propuestas y la otra, a los pesajes asignados. Se realizó análisis factorial de ambas matrices, por método de ejes principales, luego rotadas a estructura simple.

Para el primer caso, se aislaron cinco factores con raíces características mayores de 1.00, explicando 57% de la varianza. De la segunda matriz, se obtuvieron siete factores explicativos del 63% de la varianza total.

Como ocurrió en otra experiencia semejante, (Fogliatto, H, Pássera, J.,1991), algunos factores aparecen en ambas matrices. Ellos son: reconocimiento de disponibilidades personales, necesidad de información, jerarquización de opciones, autopercepción de futuro, evaluación anticipatorio de éxito.

Palabras Clave
elección factores autopercepción

Abstract

RECOGNIZED FACTORS IN THE CAREER CHOICE PROCESS

We studied the intervenient variables in the process of career choice, in an accidental sample of 100 college students from differing careers and stages.

We presented a problem – a stimulus that represented the choice situation and 16 items that expressed important aspects within that situation. We ask the students to choose those items referred to activities considered as necessary for the choice of carreer and then, assign them a certain weighing.

We calculated two correlation matrices, one referring to the order of election of the proposed options and the other to the weighing assigned. Factor analysis of both matrices, by method of principal axes, then rotated to simple structure.

In the first case, we isolated five factors with characteristic roots greater than 1.00, explaining 57% of the variance. In the second matrix, we obtained seven factors explaining 63% of the total variance. As in other similar experience, (Fogliatto, M, Passera, J., 1991), some factors appear in both matrices. Those are: awareness of personal availability, need of information, option ranking, future self-awareness and anticipatory evaluation of success.

Key Words
choice factors self-awareness

Bibliografia

Aisenson,D; Monedero,F.;Legaspi,L; Aisenson,G.et al. (2004). Representaciones sobre la carrera y la profesión en estudiantes universitartios. Memorias XI Jornadas de Investigación Psicología, Sociedad y Cultura. Facultad Psicología. Univetrsidad de Buenos Aires.

Aisenson,D. Et. Al. (2002). Después de la Escuela..TraNSICIÓN, Construcción de Proyectos.. Ed. Eudeba. Buenos Aires.

Gavilán,M.. (2006): La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma. Ed. Homo Sapiens. Rosario.

Guichard, J. (1995).La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. Barcelona. Laertes

Fogliatto, H.; Pássera, J. (1984). Modelo experimental del proceso de toma de decisiones. Memorias del Tercer Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional. Morelia. México.

Fogliatto, H.; Pássera, J..(1990): Algunos Factores de la elección Vocacional. Evaluación experimental. Manual de Cátedra. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Pássera, J. (2011).Factores interactuantes en la problemática vocacional. Manual de Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.

Perez, E.; Pássera,J. Olaz, F.; Osuna,M.(2005) :Orientación, información y educación para la elección de carrera. Ed. Paidós. Buenos Aires.

SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS A LA ESCRITURA ACADÉMICA POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS HUMANAS

Pelizza, Luisa

Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

En esta investigación se propuso indagar los significados que atribuyen los estudiantes a las tareas de escritura que se les demandan y más valoran en la Universidad (Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales 2012).

Se asume que las concepciones acerca de la escritura condicionan los procesos emprendidos y los productos alcanzados y que están condicionadas por las intenciones y sentidos que la comunidad académica ha generado para producir y comunicar el conocimiento. Los datos analizados provienen de 9 entrevistas semiestructuradas a estudiantes, seleccionados en función de su pertenencia a distintas cohortes de una carrera, de su rendimiento académico y de la accesibilidad para entrevistarlos.

Los resultados permiten evidenciar los siguientes significados encontrados entre los estudiantes:
•Se atribuyen usos múltiples a la escritura, según las decisiones de docentes y estudiantes.
•Se concibe que al escribir se demandan procesos que van desde los extractivo-reproductivos a los elaborativos-reorganizativos.
•Se postulan relaciones necesarias entre escritura y futura profesión.
•Se reconocen y demandan ayudas didácticas para aprender a escribir.

La presencia en la carrera de experiencias en las que los procesos de escritura son contenidos de enseñanza permite comprender en parte los resultados obtenidos, destacando el carácter singular y contextualizado del estudio.

Palabras Clave
Escritura concepciones alumnos universidad

Abstract

THE MEANINGS ATTRIBUTED TO ACADEMIC WRITING BY UNIVERSITY STUDENTS IN THE FACULTY OF HUMANITIES

The aim of this research was to investigate the meanings that students attribute to the writing tasks they are required to do and they value most at university level (Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales 2012).

It is assumed that the beliefs writers have about the writing skills condition the processes they put into motion when they write and also their written products. It is also widely accepted that such beliefs are conditioned by the intentions and meanings the academic community assigns to writing in the production and communication of knowledge.

The data analyzed were taken from 9 semi-structured interviews administered to students belonging to different cohorts of the same career that were selected on the basis of their academic achievements and willingness to be interviewed.

The analysis revealed the beliefs listed below:
•The skills of writing are assigned different and multiple uses.
•Writing involves the application of processes that range between extracting and reproducing information to elaborating and reorganizing knowledge.
•Necessary relations are established between the writing skills and the future profession.
•Didactic interventions are valued and demanded in the development of the writing skills.

Key Words
Writing beliefs students university

Bibliografia

Vázquez, A.; L. Pelizza; I. Jakob y P.Rosales 2012 Tareas de escritura y aprendizaje: valoración de estudiantes universitarios. Ponencia presentada en el XIII Congreso de la SAL, Marzo de 2012, Potrero de los Funes, San Luís.

UNA PRÁCTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA PRÓXIMOS A SU GRADUACLÓN

Ragau, María Rita

Cátedra Clínica Psicológica, Psicoterapias, Emergencias E Interconsulta I, Uba

Resumen

Comunicación de una experiencia piloto realizada dentro de la actividad docente de la cátedra Clínica Psicológica, Psicoterapias, Emergencias e Interconsulta I, Facultad de Psicología, UBA. Intervinieron 280 alumnos que cursaron la materia en el 1er. y 2do. cuatrimestres del año 2009.

Se consideran modelos teóricos que analizan los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora y escritura, y los que destacan el factor interaccional del lenguaje.

Objetivo principal: examinar la relación entre indicadores de procesos de comprensión de textos, escritura y contexto socio-cultural en estudiantes próximos a su graduación.

Estudio descriptivo/observacional y transversal.
La experiencia se realizó en una situación natural de clase, de tres pasos:
a)Cuestionario de una carilla para medir las variables socio-demográficas de la muestra.
b)Entrega a los alumnos de un texto referente a un tema novedoso de la materia y un cuestionario alusivo.
c)Escrito presencial. Síntesis y comparación de dos conceptos teóricos. Uno, desde la perspectiva de un autor ya estudiado ampliamente en la carrera. El otro, desde la perspectiva del autor del texto leído para el cuestionario.
Resultados preliminares: variabilidad de déficit en comprensión textual, dispar precisión léxica y despareja coherencia del contenido de producción escrita.
Incidencia del contexto socio-cultural.

Palabras Clave
comprensión lectora escritura universidad

Abstract

READING AND WRITING COMPREHENSION PRACTISE BY PSYCHOLOGY STUDENTS CLOSE TO GRADUATION

Paper on a pilot experience conducted during teaching at the Psychological Clinic, Psychotherapies, Emergencies and Interconsultation I Course, Psychology Faculty, UBA. Some 280 participating students attended the course during 1st and 2nd terms in 2009. Theoretical frameworks which analyze cognitive processes implied in reading comprehension and writing as well as those highlighting language's interactional factor were considered.

Main objective: to examine the relationship between reading comprehension, writing and socio-cultural context process indicators in students close to graduation.

Descriptive/observational and transversal study.
This experience was conducted during a natural classroom situation following three steps:
a)One-page questionnaire to measure the sample's socio-demographic variables.
b)Students were given a text referring to a new theme in class and a quiz on the theme.
c)Writing in class. Summarizing and comparing two theoretical concepts. One of them from the point of view of an author, widely studied within the degree. The other from the point of view of the author of the text read for the questionnaire.
Preliminary results: Deficit variability in reading comprehension, uneven lexical precision and uneven writing coherence.
Socio-cultural impact.

Key Words
reading comprehension writing university.

Bibliografia

Bronckart, J. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Delmas, A. (2007). La reformulación conceptual como parámetro de la comprensión lectora. En: Memorias de las XIV Jornadas de Investigación "Tercer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur". Tomo I, pp. 267-269. Buenos Aires: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
Di Stéfano, M. y Pereira, M. (1996). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. Textos en contexto, I, 24-39.
Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto. num.1. pp. 73-110.
González Fernández, A. (2004). Formulación y contestación de preguntas. En Estrategias de comprensión lectora (pp.129-142). Madrid: Síntesis.
Kintsch, W. (1998). Comprehension. A paradigm for cognition. Nueva York: Cambridge U. P.
Marcovecchio, A. (2009). Comunicación personal.
Molinari Marotto, C. (1997). Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.
Narvaja de Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza

primaria. Signo&Seña. Nro. 16. Pp. 137-165.
Páez, D. y Zubieta, E. (2004). Cultura y Psicología Social. En D. Páez; I, Fernández; S. Ubillos; E. Zubieta (Coord.), Psicología Social, Cultura y Educación (Cap.II). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
Parodi, G. (2005). Las inferencias: conceptos y clasificaciones. En Comprensión de textos escritos (pp. 43-57). Buenos Aires: Eudeba.
Piaget, J. (1936, 2006). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Barcelona: Crítica.
Riestra, D. (2008). Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo. Buenos Aires: Miño y Dávila.
Rinaudo, M. y González Fernández, A. (2002). Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico. Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura, 23 (3), 40-49.
Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje, 58, 43-64.
Tomasello, M. (2007). Los orígenes culturales de la cognición humana. Buenos Aires: Amorrortu.
Vázquez, A.; Pelizza, L.; Jacob, I. y Rosales, P. (2004). Enseñar y aprender a gestionar textos escritos en la universidad. Trabajo presentado en I Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educacional. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
Van Dijk, T. (1983). La ciencia del texto. Barcelona: Paidos.
Vygotski, L. (1934/2007). Pensamiento y habla. Buenos Aires: Colihue.

CREENCIAS HACIA EL APRENDIZAJE, LA ENSEÑANZA Y AUTOEFICACIA PERCIBIDA EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

Saavedra, July

Universidad Catolica de Temuco

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo determinar si las creencias hacia la enseñanza-aprendizaje y autoeficacia percibida por los estudiantes de pedagogía, tienen relación con un modelo de formación por competencias. Dado que en Chile el mejoramiento en la calidad de la formación de profesores es una necesidad país, las universidades han realizado importantes modificaciones en el curriculum incluyendo las prácticas tempranas y progresivas. Los futuros profesores tienen la particularidad de haber sido influenciados por años de observación a otros profesores, ya tienen creencias pre establecidas, se reporta que los programas universitarios difícilmente las modifican. Sin embargo, autores proponen que las experiencias y los contextos podrían influenciarlas. Bajo un diseño cuantitativo, expostfacto, correlacional, se aplicaron 2 instrumentos; el Teacher Beliefs Survey y el Ohio State Teacher Efficacy Scale a una muestra de 400 estudiantes de penúltimo año de pedagogía. Se exponen los resultados y se discute la relación entre creencias y autoeficacia y los posibles efectos de los cambios curriculares en la formación inicial docente, para el fomento de prácticas educativas centradas en el estudiante.

Palabras Clave
creencias, autoeficacia, estudiantes pedagogía

Abstract

LEARNING BELIEFS, SELF- EFFICACY IN PRESERVICE TEACHER

This research aims to determine whether beliefs of preservice teacher about teaching and learning and perceived self-efficacy are related to ability-based curriculum. Since improving the quality of teacher training is a necessity nationwide in Chile, universities have made significant changes to the curriculum including early and progressive practices. Prospective pedagogy teachers have been influenced by years of observing other teachers from whom they adopt pre-established beliefs, and it is reported that teacher preparation programs rarely modify these beliefs. However, several authors propose that various experiences and contexts could change them. Based on a quantitative ex post facto correlational research design, the Teacher Beliefs Survey and the Ohio State Teacher Efficacy Scale were applied to 400 4th-year pedagogy students. Results and discussion analyze the relationship between beliefs and self-efficacy and the potential impact of curriculum changes in teacher preparation programs, in order to promote educational learner-centered practices.

Key Words
beliefs, self-efficacy, preservice teacher

Bibliografia

Adams, C. & R. Pierce (1993). "Attitudes of preservice and experienced teachers toward diverse learners." http://www.hiceducation.org/edu_proceedings/Cheryll%20M.%20Adams1.pdf

Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. Journal of Applied Social Psychology, 32, 665-683.

Avalos, B. (2003). "La formación docente inicial en Chile." http://www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile.pdf.

Chile. Ministerio de Educación MINEDUC (2011). Universidades y carreras elegibles para Beca Vocación de Profesor Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/becas/doc/201201061911530.PublicaciOnFinalCarrerasElegiblesFinalesBVPTipo1.pdf

Chile, Ministerio de Educación (2005). Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente. Santiago, Chile.

Cook, B. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. Teacher Education and Special Education, 25, 262-277.

Demicheli, G. (2009). Calidad universitaria: actitudes y creencias de alumnos de 4º de E.M. respecto de un subgrupo de universidades de la V región Revista calidad en la educación, 31,94-120.

García, M. & Sebastián. C (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿Diferencias en la formación inicial docente? Revista Psykhe 20 (1):29-43

Doménech, F., Traver, J., Moliner, M. & Sales, M. (2006) Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. Revista de Educación. 473:492

Dunn, K. & Rakes, G (2011). Teaching teachers: An investigation of beliefs in teacher education students. Learning environments research 14:39-58

Fives, H. (2003). Exploring the relationships of teachers efficacy, knowledge, and pedagogical belief: A multimethod study. Human Development, (Tesis doctoral) Maryland.

Gonzalez, C. (2010). "El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria." Calidad en la educación 33: 123-146.

Hall, L. (2005). "Teacher and content area reading: Attitudes, belief and change."
Teacher and teacher education 21: 403-414.

Irigoin, M. (2006) Desafíos de la formación por competencias en la educación superior. El informativo de la educación superior, 318.

Krzemien, R. (2006). Rol docente universitario y competencias profesionales en la licenciatura de psicología. Psicología escolar e educacional. 10 (2), 173-186.
González, M. (1999): Creencias, atribuciones y autoeficacia en profesores de enseñanza básica municipalizada. Tesis de Doctorado, presentada al Programa Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (2010). Síntesis estudio económico en Chile. Recuperado de http://www.oecd.org/dataoecd/7/38/44493040.pdf
Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62, 307-332.
Universidad Católica de Temuco. (2007). Modelo educativo. Principios y lineamientos.Recuperado de
http://www.uctemuco.cl/docencia/modelo-educativo/docs/modelo_educativo.pdf
Universidad Católica de Temuco. (2008). Orientaciones Formación Inicial Docente Facultad de educación. Documento interno.
Wolley, S. (2004). "Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning." Educational and Psychological Measurement 64(2): 319-331.

ADAPTACIÓN DEL ACHIEVEMENT GOAL QUESTIONNAIRE-REVISED

Sanchez Rosas, Javier

Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

Se presenta un estudio de adaptación del Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R, Elliot & Murayama, 2008) para su uso en estudiantes universitarios. Este instrumento evalúa las 4 dimensiones del modelo 2x2 de metas de logro personal. Específicamente: aproximación-maestría, evitación-maestría, aproximación-rendimiento, evitación-rendimiento. Se realizó la traducción directa de los 12 ítems originales. Estos ítems se administraron a 490 estudiantes que cursaban sus estudios en la Universidad Nacional de Córdoba. Se utilizó el Análisis Factorial Confirmatorio para verificar la estructura interna de las escalas. Para aportar datos referidos a validez externa, las metas de logro se correlacionaron con variables teóricamente relevantes. La confiabilidad de las escala se obtuvo calculando el coeficiente Alpha de Cronbach. Los resultados permiten afirmar que se cuenta con un instrumento confiable y válido para la evaluación de las metas de logro personal en estudiantes universitarios.

Palabras Clave
metas.de.logro maestría.rendimiento aproximación.evitación adaptación

Abstract

ADAPTATION OF THE ACHIEVEMENT GOAL QUESTIONNAIRE-REVISED

It is presented the preliminary adaptation of the Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R, Elliot & Murayama, 2008) for their use in university students. This instrument measures the achievement goals of the 2x2 framework. Specifically: mastery-approach, performance-approach, mastery-avoidance, performance-avoidance. The 12 original items were directly translated from English into Spanish and adapted to the local expressions. These items were applied in a sample of Argentinean university students (N = 490). Internal validity was evaluated through by confirmatory factor analysis. In order to test external validity, achievement goals and relevant theoretical variables were related. Reliability was analyzed through Cronbach alpha. The results provide evidences for validity and reliability of this instrument assessing personal achievement goals in university students.

Key Words
achievement.goal mastery.performance approach.avoidance adaptation

Bibliografia

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. Journal of Educational Psychology, 100, 613–628.

EL ROL DEL ALUMNO EXTENSIONISTA EN RELACIÓN CON LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

Sans, Micaela Soledad - Moralejo, Magdalena

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El presente trabajo se vincula a un proyecto de extensión de la Cátedra Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la UNLP, del cual formamos parte en carácter de alumnas extensionistas. La actividad denominada "Aprendizaje y Convivencia: co-construcción de estrategias de intervención entre Universidad y Escuelas" se llevó a cabo en una escuela primaria pública, con población vulnerable, del Gran La Plata, su objetivo es la construcción de ayudas estratégicas entre la Universidad y la Escuela, en temáticas vinculadas al aprendizaje y convivencia.

En principio nos resulta interesante señalar continuidades y rupturas entre el rol del estudiante en extensión y en prácticas pre-profesionales propias del grado (Carbó, 2007)

El marco teórico elegido parte desde una perspectiva socio-histórica (Col & Engestrom), y a su vez retomando los distintos modelos de intervención psicoeducaticos. (Eurasquin 2001)

El rol del alumno extensionista es una construcción, se trata de un "aprender a hacer", a tener habilidades, competencias de tipo profesional. En el saber hacer entran en juego los conocimientos prácticos y los conocimientos teóricos, ambos permiten construir estrategias metodológicas de intervención para dar cuenta del objeto de análisis.

Palabras Clave
reflexividad, agente, intervención, extensión

Abstract

THE ROLE OF OUTREACH STUDENTS AS REGARDS PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTION MODELS

This paper is based on an outreach project directed by the Educational Psychology Department of the Psychology School at the National University of La Plata, in which we participated as outreach students. An activity called "Learning and Coexistence: the Co-construction of Intervention Strategies between the University and Schools" was carried out at a public primary school with a vulnerable population in the Greater La Plata Area. The project's goal was to develop strategic resources between the University and the school, in relation to learning and coexistence topics.
We are mainly interested in highlighting the continuities and breaks in the role of outreach students and in graduate internships (Carbó, 2007).

We begin by presenting our theoretical framework from a socio-historical perspective (Col & Engestrom), and then take up the various psychoeducational intervention models (Eurasquin, 2001).

The role of outreach students is a construction, it is about "learning to do", having professional skills and competence. Both practical and theoretical knowledge come into play in this "knowing to do", and both allow us to develop methodological intervention strategies to support our object of analysis.

Key Words
reflexivity, agent, intervention, outreach

Bibliografia

Erausquin Cristina (2006) "Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación, en contextos del siglo XXI: figuras hegemónicas y alternativas, ejes y vectores en representaciones, prácticas y discursos". Ficha de Curso Posgrado UBA.
Selección de Textos de: Cole, M. & Engeström, Y. (1993) Cap. 1. Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas (pp.27-55) y Engestrom Y. (1996) Cap. 3. "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. (comps) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto (pp.78-88) Amorrortu editores, 2001.

ACERCA DEL USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Viera, Andrea

Universidad de la República. Uruguay

Resumen

En este trabajo presentamos algunos resultados vinculados al empleo de recursos tecnológicos en el campo de la educación especial pública uruguaya con alumnos con parálisis cerebral. Estos resultados derivan de la investigación: "Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la Educación Especial pública uruguaya".

El estudio se enmarca en la perspectiva socio cultural e histórica iniciada por Vygotsky para comprender el papel de la educación y los recursos tecnológicos en los desarrollos divergentes. También retomamos, específicamente, algunos supuestos sobre la aplicación de recursos informáticos en la educación especial (King, 1990; Coll, 2004; Ramírez, Domínguez y Clemente, 2007).

La investigación se desarrolló en el único centro de educación especial público de nuestro país que atiende a esta población. La estrategia de investigación fue cualitativa de tipo exploratoria y descriptiva. Se realizaron entrevistas en profundidad y se aplicó un cuestionario a los docentes de la institución.

Dentro de nuestros resultados diferenciamos entre el uso de recursos de baja y alta tecnología por parte de los docentes, observándose un empleo más extenso de los primeros.

El empleo de recursos informáticos se representó en estrecha relación con la expectativa, por parte del docente, del aprendizaje de los alumnos.

Palabras Clave
recursos-tecnológicos TIC parálisis-cerebral educación-especial

Abstract

ABOUT THE USE OF TECHNOLOGY RESOURCES IN SPECIAL EDUCATION

In this paper we presents some results related to the use of technological resources in the field of Uruguayan public special education with students with cerebral palsy. These results are from the research: "Conceptions and educational strategies in the case of cerebral palsy in Uruguayan public special education".

The study is framed in the socio cultural and historical view initiated by Vygotsky to understand the role of education and technology resources in disability. Also we return, specifically, some assumptions on the application of computing resources in special education (King, 1990; Coll, 2004; Ramírez, Domínguez y Clemente, 2007).

The research was conducted in the only public special education center in our country serving this population. The research strategy was qualitative, exploratory and descriptive type. We perfomed interviews and a questionnaire to teachers at the institution.

From our results we distinguish between the use of technology resources by teachers, showing a wider use of the "low technology". We conclude that the use of computing resources is closely related to the expectation by the teacher of the pupil learning.

Key Words
technology-resources TIC cerebral-palsy special-education

Bibliografia

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. Sinéctica, 25, 1-24.

Gros, B. (2000). El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza. Barcelona: Gedisa.

King, D. (1990). La aplicación del software en la Educación Especial, (pp.10-31). Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.

Martín Caro, L. (1993). Parálisis cerebral y sistema neuromotor. Una aproximación educativa. En Rosa, A. et al. El niño con parálisis cerebral, enculturación, desarrollo e intervención (pp, 17-80). Madrid: MEC-CIDE.

Ramírez, E., Domínguez, A., Clemente, M. (2007). Cómo valoran y usan las TIC los profesores de alumnos con necesidades educativas especiales. Revista de Educación Ministerio de Educación y Ciencia, 342 (pp. 349-372). España Madrid.

Vygotski, L. (1987). Obras Completas Tomo V. Problemas generales de la Defectología. Madrid: Visor.

IV Congreso Internacional de Investigación y PrácticaProfesional en Psicología

XIX Jornadas de Investigación

VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Se terminó de imprimir en el departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el mes de noviembre de 2012