



Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Psicología

**Memorias de las XIV Jornadas de Investigación  
Tercer Encuentro de Investigadores  
en Psicología del Mercosur  
9, 10 y 11 de Agosto de 2007**

**LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA, SU RELACIÓN  
CON LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y LA ENSEÑANZA**

**Tomo I**

Psicología Clínica y Psicopatología  
Psicología del Trabajo  
Psicología Educacional y Orientación Vocacional  
Psicología Jurídica  
Filosofía y Epistemología

## **Autoridades de la Facultad de Psicología**

### **Decana**

Sara Slapak

### **Vicedecana**

Graciela Leticia Filippi

### **Secretaría Académica**

Graciela Cristina Paolicchi

### **Secretaría de Investigaciones**

Nélida Carmen Cervone

### **Secretario de Posgrado**

Gustavo Eduardo González

### **Secretario de Coordinación Administrativa**

Cristina Abraham

### **Secretario de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario**

Jorge Antonio Biglieri

### **Secretario de Consejo Directivo**

Osvaldo H. Varela

### **Consejo Directivo**

#### **Claustro de Profesores:**

##### **Titulares**

Filippi, Graciela | Schejtman, Fabián | Benbenaste, Narciso | Sarmiento, Alfredo | Laznik, David | Rabinovich, Diana | Neri, Carlos | Diamant, Ana

##### **Suplentes**

Luzzi, Ana María | Lombardi, Gabriel | Attorresi, Horacio | Casalla, Mario | Rodulfo, Ricardo | Romero, Roberto | Godoy, Claudio | Casullo, María Martina

#### **Claustro de Graduados**

##### **Titulares**

Sotelo, María Inés | Muñoz, Pablo | Miceli, Claudio | Celotto, Ileana

##### **Suplentes**

Vitale, Nora | Ferraro, Marcelo | Delfino, Gisela | Del Do, Adelqui

#### **Claustro de Estudiantes**

##### **Titulares**

Rodríguez, Juan Pablo | Tome, Marcelo | Muñoz, Pilar | Fernández, Gabriela

##### **Suplentes**

Panigadi, Marcelo | Sales, Leandro | Lenta, Pampa | Freijo, Fedra

#### **Representante de APUBA**

María del Rosario Rodríguez

---

#### **Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires**

Av. Independencia 3065 - Código Postal C1225AAM

Ciudad de Buenos Aires, República Argentina

Tel / Fax: (54 11) 4957 5886

Email: secinve@psi.uba.ar

**Autoridades de las XIV Jornadas de Investigación y  
Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur**

**Presidente Honoraria**

Decana Sara Slapak

**Presidente**

Nélida Carmen Cervone

**Miembros de la Comisión Organizadora**

**Coordinadora de la Comisión Organizadora**

Adela Leibovich de Duarte

**Integrantes de la Comisión Organizadora**

Ana Diamant | Mercedes Fernández Liporace | Claudio Godoy | Gisela Delfino | Alejandra Rojas

**Miembros del Comité Científico**

Aguerri, María Ester | Aisenson, Gabriela | Attorresi, Horacio | Autino, Gloria | Azaretto, Clara | Benbenaste, Narciso | Borinsky, Marcela | Bottinelli, María Marcela | Brizzio, Analía | Calzetta, Juan José | Castorina, José Antonio | Cayssials, Alicia | Colombo, María Elena | Corvalán de Mezzano, Alicia | Dagfal, Alejandro | De la Iglesia, Matilde | De Lellis, Carlos Martín | Delgado, Osvaldo | Elichiry, Nora | Español, Silvia | Falcone, Rosa | Fariña, Juan Jorge | Feld, Jorge | Fernández, Omar | Ferrari, Liliana | Filippi, Graciela | Frydman, Arturo | García, María Julia | Goldemberg, Isabel Clara | González, Gustavo | Gurovich, Susana | Kirsch, Ursula | Korman, Guido Pablo | Laznik, David | Legaspi, Leandro | Leibovich de Figueroa, Nora | Leibson, Leonardo | López, Mercedes | Lowenstein, Alicia | Luciani Conde, Leandro | Luzzi, Ana María | Menestrina, Norma | Molinari Marotto, Carlos | Molinari, Andrea | Moreau, Lucia | Muiños, Roberto | Muñoz, Pablo | Mustaca, Alba | Oiberman, Alicia | Orlievsky, Gerardo | Paolicchi, Graciela | Passalacqua, Alicia | Pelorosso, Alicia | Perelman, Flora | Quiroga, Susana | Raznoszczyk de Schejtman, Clara | Robertazzi, Margarita | Rosenvald, Mabel | Roussos, Andrés | Rovaletti, María Lucrecia | Ruiz, Guillermo | Rutzstein, Guillermina | Saforcada, Enrique | Schejtman, Fabián | Segura, Enrique | Stolkner, Alicia | Varela, Osvaldo | Veccia, Teresa | Venticinque, Nilda | Wald, Analía | Wettengel, Luisa | Zubieta, Elena



# ÍNDICE DE ÁREAS

---

## **TOMO I**

Psicología Clínica y Psicopatología  
Psicología del Trabajo  
Psicología Educacional y Orientación Vocacional  
Psicología Jurídica  
Filosofía y Epistemología

## **TOMO II**

Psicología Social, Política y Comunitaria  
Psicología de la Salud, Epidemiología y Prevención  
Neuropsicología y Psicología Cognitiva  
Psicología del Desarrollo  
Técnicas y Procesos de Evaluación Psicológica

## **TOMO III**

Psicoanálisis  
Historia de la Psicología  
Estudios Interdisciplinarios y Nuevos Desarrollos  
Psicología Experimental  
Talleres



# ÍNDICE DEL TOMO I

---

## PSICOLOGÍA CLÍNICA Y PSICOPATOLOGÍA

### TRABAJOS LIBRES

HOSPITAL DE DÍA DE ADOLESCENTES EN LA RED HOSPITALARIA DE ASISTENCIA PÚBLICA DE CATALUÑA: UN PUENTE ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL SANITARIO Alonso Juárez, Fernando .....	21
PERFECCIONISMO ADAPTATIVO Y DESADAPTATIVO Y MALESTAR PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ARGENTINOS: UN ESTUDIO EXPLORATORIO UTILIZANDO EL APS-R Arana Fernán; Scappatura, María Luz; Lago, Adriana; Keegan, Eduardo .....	24
LA OBSERVACIÓN, HERRAMIENTA EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO Belmes, Debora; Pano, Patricia; Gaitan, Laura; Nimcowicz, Diana; Wainszelbaum, Dina .....	26
LA RELACIÓN YO-MUNDO EN EL CASO BILL: UNA LECTURA DESDE LA PERSPECTIVA GRIEGA Beretervide, Virginia .....	29
INTERVENCIONES DEL TERAPEUTA EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA GRUPAL Bó, María Teresita; Cavalleris, Silvina .....	31
PROCESO PSICOTERAPÉUTICO: ESTUDIO DE CASO EN PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA Cervone, Nélida; Luzzi, Ana María; Slapak, Sara; Belmes, Débora; Ramos, Laura; Wainszelbaum, Dina; Padawer, María; Grigoravicius, Marcelo; Frylinsztejn, Cecilia .....	34
TRASTORNOS PSICOSOMÁTICOS EN LA INFANCIA. PRESENTACIÓN DE UN CASO CLÍNICO Cheja, Reina .....	37
RESULTADOS PRELIMINARES DEL PROYECTO PROCESOS DE CONSTRUCCION DE LA EXPERIENCIA EN EL HOMBRE EN RELACIÓN A CIRCUNSTANCIAS VITALES Cornejo, Marqueza; Sans, Marta; Lucero, Mariela Cristina .....	40
PERFIL PSICOPATOLÓGICO DE UNA POBLACIÓN CLÍNICA ADULTA Daset, Lilián; Suero, Margarita .....	42
CLÍNICA DIFERENCIAL DE LA EXPERIENCIA Y PERCEPCIÓN DEL CUERPO. PARTE VI: EL CUERPO COMO CONSISTENCIA IMAGINARIA EN EL NUDO De Battista, Julieta; Justo, Alberto Rudy .....	45
NO SOY YO, ES ELLA. EL MOTIVO DE CONSULTA DE ADOLESCENTES Y EL DE SUS MADRES EN EL ÁREA DE PSICOLOGÍA DEL PROGRAMA DE ADOLESCENCIA DEL HOSPITAL MUNICIPAL DR. EDUARDO WILDE DE AVELLANEDA Di Biasi, Silvia; Jiménez, Ana Clara; Andrada, Cynthia; Ragoza, Gabriela; Cura, Marina .....	48
APLICACIONES DE LA PERSPECTIVA EVOLUCIONISTA AL CAMPO DE LA PSICOPATOLOGÍA Fernández Acevedo, Gustavo .....	51
LA SEXUALIDAD FEMENINA A PARTIR DEL SEMINARIO X “LA ANGUSTIA” Galiussi, Romina .....	54
PARA UNA DESCRIPCIÓN PSICOLÓGICA DE LOS TRASTORNOS DE ALIMENTACIÓN Gómez Dupertuis, Daniel; Pais, Ernesto .....	57
FAMILIAS MULTIPROBLEMÁTICAS Y EN RIESGO SOCIAL: CARACTERÍSTICAS E INTERVENCIÓN Gómez, Esteban; Muñoz, Magdalena; Haz, Ana Maria .....	59
EN TORNO A LA PLENITUD SEXUAL: BÚSQUEDAS, RESIGNIFICACIONES Y RESIGNACIONES EN UN ITINERARIO TERAPÉUTICO DE SECTORES MEDIOS DE BUENOS AIRES Idoyaga Molina, Anitilde; Sarudiansky, Mercedes .....	62

LA DESATENCIÓN Y LA HIPERACTIVIDAD EN LOS NIÑOS COMO EFECTO DE MÚLTIPLES DETERMINACIONES PSÍQUICAS Janin, Beatriz; Kahansky, Elsa; Llanos, Laura; Rodríguez Ponte, Mabel; Silver, Rosa.....	65
EL ENFOQUE CIENTÍFICO EN LA PSICOTERAPIA Kertész, Roberto; Lopez Alonso, Alfredo.....	68
TERAPIA COGNITIVA Y YOGA. LA INCLUSIÓN DEL YOGA COMO TERAPIA COMPLEMENTARIA DE LA PSICOTERAPIA COGNITIVA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Korman, Guido Pablo; Garay, Cristian Javier; Coviello, Hernán .....	70
IMPACTO DE LAS CATEGORÍAS CULTURALES DE LA ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA EN LAS RESIDENCIAS DE SALUD MENTAL DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Korman, Guido Pablo; Garay, Cristian Javier; Etchevers, Martín; Coviello, Hernán .....	72
EL JUEGO DE LOS NIÑOS: SU IMPORTANCIA EN EL DIAGNÓSTICO Y EN EL PROCESO PSICOTERAPÉUTICO Luzzi, Ana María; Bardi, Daniela Carla.....	75
AUTOLESIONES DELIBERADAS -DSH-, UNA APROXIMACIÓN A SU CORPORALIDAD Martínez, Daniela Verónica .....	78
POSIBLES SALIDAS DE LA SIMBIOSIS Menéndez, Osvaldo.....	80
PSICOTERAPIA EN ARGENTINA: ORIENTACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA CLÍNICA Muller, Felipe; Borzi Ramiro .....	83
EL CUERPO Y LO DELUSIONAL Musumeli, Lucrecia.....	85
CLÍNICA DIFERENCIAL DE LAS PERTURBACIONES DE LA EXPERIENCIA Y PERCEPCIÓN DEL CUERPO Napolitano, Graziela .....	88
TRASTORNOS DEL LENGUAJE EN EL ESPECTRO AUTISTA Y SU RELACIÓN CON LA REPRESENTACIÓN Orlievsky, Gerardo D.; Massun De Orlievsky, Susana .....	92
EJES DE ANÁLISIS EN EL DIAGNÓSTICO CLÍNICO PSICOPEDAGÓGICO DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Patiño, Yanina; Balbi, María Julia; Rulli, María Luján .....	95
LA DEPRESIÓN DESDE LA PSICOLOGÍA EVOLUCIONISTA Poo, Fernando; Gillet, Silvana Ruth; Troglia, Marisa.....	98
EFICACIA DEL DISPOSITIVO TERAPÉUTICO EN PADRES DE ADOLESCENTES EN RIESGO Quiroga, Susana Estela; Paradiso, Liliana Mabel; Pérez Caputo, María Del Carmen .....	101
MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA EN ADOLESCENTES DE ALTO RIESGO Quiroga, Susana Estela; Cryan, Glenda .....	104
EL SELF SE EXPRESA DE “MUCHAS MANERAS” Rovaletti, María Lucrecia.....	107
TRASTORNOS ALIMENTARIOS EN ESTUDIANTES DE BALLET: IDENTIFICACIÓN DE CASOS CON RIESGO Rutsztein, Guillermina; Armatta, Ana María; Leonardelli, Eduardo; Lievendag, Leonora; Maglio, Ana Laura; Marola, María Elena; Murawski, Brenda; Diez, Marina; Oñalora, Julieta; Sarudiansky, Mercedes.....	110
PARENTALIDAD INVERTIDA Y ECLOSIÓN SOMÁTICA Sauane, Susana .....	113
LO DELUSIONAL O EL SIMBOLISMO DESARRAIGADO Soubiati, Susana; Hidalgo, Susana.....	116
OBSERVACIÓN DE NIÑOS EN UNA SITUACIÓN FIJA: UNA HERRAMIENTA WINNICOTTIANA Soubiati, Susana; Scarpatti, Marta Delia.....	119
EVALUACIÓN DE DIFERENCIAS EN LOS RESULTADOS A LO LARGO DE LA TERAPIA BREVE ESTRATÉGICA, ENTRE LAS ETAPAS DE INICIO, SEGUIMIENTO Y MANTENIMIENTO, A TRAVÉS DE LAS RESPUESTAS AL ILOP Szprachman, Regina .....	122
ESTUDIO DE EFICIENCIA TERAPEÚTICA EN EL ABORDAJE CON PÚBERES Taborda, Alejandra; Díaz, Héctor Daniel .....	125
FOCO, INTERACCIÓN GRUPAL Y PATRONES VERBALES EN GRUPOS DE PADRES: ESTUDIO PILOTO Toranzo, Elena; Taborda, Alejandra; Ross, Thomas; Mergenthaler, Erhard; Fontao, María .....	127



PERFIL DE LOS RESIDENTES EN SALUD MENTAL: ASPECTOS Y PREFERENCIAS FORMATIVAS Y CLÍNICAS Torricelli, Flavia; López, Pablo; Leibovich de Duarte, Adela S. ....	130
ASPECTOS HISTÓRICO - LIBIDINALES EN NIÑOS Y NIÑAS DERIVADOS POR DIFICULTADES ATENCIONALES. LOS RIESGOS DE LA PATOLOGIZACIÓN DE LA INFANCIA Untoiglich, Gisela.....	133
PERFIL COGNITIVO DE PACIENTES CON TRASTORNO DE ANSIEDAD GENERALIZADA Y SU RELACIÓN CON LA TENDENCIA A LA PREOCUPACIÓN Vetere, Giselle; Rodríguez Biglieri, Ricardo .....	136
IDENTIDAD Y RELATO: UNA LECTURA DEL CASO BILL Vino, Noemí Amelia .....	139
APLICACIÓN DE UN MODELO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN PAREJAS JÓVENES QUE CONSULTAN POR DIFICULTADES PARA AFRONTAR EL PRIMER HIJO Wainstein, Martín; Wittner, Valeria.....	142
LA ALIANZA TERAPÉUTICA Y SU INTERACCIÓN CON OTROS FACTORES EN PSICOTERAPIA Waizmann, Vanina; Roussos, Andrés.....	144
<b>RESÚMENES</b>	
HACIA UNA HERMENÉUTICA DEL CASO BILL: EL RELATO CLÍNICO DE MASUD KHAN Conti, Norberto Aldo .....	149
ANÁLISIS MULTIVARIADO APLICADO A PERFILES DEL MMPI-2 DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA Coppari De Vera, Norma Beatriz.....	149
TRATAMIENTOS PSICOLÓGICOS EFICACES PARA VÍCTIMAS DE ABUSO SEXUAL CON TRASTORNO POR ESTRÉS POSTRAUMÁTICO Vetere, Giselle; Vallejos, Miguel; Rodríguez Biglieri, Ricardo; Zarankin, Alejandro; Miracco, Mariana.....	150
<b>POSTERS</b>	
A AUSÊNCIA MATERNA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA Pereira, Tatiana .....	153

---

## PSICOLOGÍA DEL TRABAJO

### TRABAJOS LIBRES

PROYECTOS LABORALES: DESARROLLOS Y DIFICULTADES Clark, Carmen Gloria.....	157
GESTIÓN DEL CAMBIO EMPRESARIAL Y LA IMPLICACIÓN SUBJETIVA EN EL LIDERAZGO ORGANIZACIONAL Cornejo, Hernán .....	160
VALORES Y CREENCIAS ASOCIADAS AL TRABAJO: EXPLORACIÓN DE ALGUNAS FUENTES DE VARIACIÓN Filippi, Graciela Leticia; Nápoli, María Laura; Avagnina Iun Ferrero, Yamila Inés; Sicardi, Eduardo .....	163
TRABAJO PRECARIO Mosso, Elba; Carri, Pablo Enrique .....	166
CONTROL DEL AUSENTISMO LABORAL: SU HISTORIA Y CONSECUENCIAS EN EL SECTOR EDUCATIVO Ricci, Silvina .....	169
DISCRIMINACIÓN EN EL EMPLEO: EL ROL DE LA PSICOLOGÍA DEL TRABAJO ANTE LA SELECCIÓN DE PERSONAL DISCRIMINATORIA. UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE EL MARCO LEGAL DE LOS ESTADOS UNIDOS Y LA REPÚBLICA ARGENTINA Vera Candia, Hugo Rubén.....	171
INSTITUCIONES DEL ESTADO: TRANSFORMACIONES EN EL ORDEN SIMBÓLICO Y ESTRÉS Wehle, Beatriz Irene; Montenegro, Roberto .....	174

DE LA MOTIVACIÓN A LA IMPLICACIÓN: LA SUBJETIVIDAD COMPROMETIDA EN EL TRABAJO Zangaro, Marcela Beatriz; Wehle, Beatriz Irene.....	177
PADECIMIENTOS EN EL TRABAJO Y SU VINCULACIÓN CON LA INESTABILIDAD LABORAL Zelaschi, María Constanza.....	180
<b>RESÚMENES</b>	
CLIMA ORGANIZACIONAL EN ORGANIZACIONES PÚBLICAS Alonzo, Claudio; Estévez, Marilú; Guarinoni, Carla María; Schilkut, Viviana; Day, Ana; León, Mabel.....	185
<b>POSTERS</b>	
DESGASTE PROFESIONAL, N-ACH Y EXPECTATIVAS. UN ANÁLISIS DE IMPACTO EN ORGANIZACIONES DE CARA A LA MODIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS Aparicio, Miriam Teresita .....	189
INSERCIÓN LABORAL, INSATISFACCIÓN E "INCONFORMISMO PSIQUIÁTRICO". UN ANÁLISIS DESDE LA PSICOLOGÍA DEL SUBEMPLEO ESTRUCTURAL Aparicio, Miriam Teresita; Marsollier, Roxana Graciela .....	192
PERFILES DE VALORES SEGÚN PUESTOS Y OCUPACIONES Filippi, Graciela Leticia; Ceballos, Samanta; Córdoba, Esteban; Martínez, Adriana Mercedes .....	194
INESTABILIDAD Y SOBRECARGA LABORAL EN CHOFERES DE ÓMNIBUS Y EMPLEADOS ADMINISTRATIVOS Maglio, Ana Laura; Injoque Ricle, Irene; Schufer, Marta Leonor; Leibovich, Nora; Aranda Coria, Elizabeth; Cuenya, Lucas; González, María Alejandra; Marconi, Aracelli; Minichiello, Claudia; Schmidt, Vanina .....	196
PERFILES DE LÍDERES CIVILES Y MILITARES DE ALTO Y BAJO NIVEL Nader, Martín; Castro Solano, Alejandro .....	198
<b>RESÚMENES</b>	
REPRESENTACIONES SOCIALES Y CONTEXTO LABORAL, UN ANÁLISIS EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO Aguirre, Jimena Isabel Petrona; Marsollier, Roxana Graciela; Galaguzza, Celina Laura .....	201
EL ROL DEL PSICÓLOGO EN EL CHEQUEO DE COMPETENCIAS Bregent, Martine .....	201

## PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

### TRABAJOS LIBRES

REPRESENTACIONES DE JÓVENES QUE FINALIZAN LA ESCUELA MEDIA SOBRE LA ESCUELA, EL TRABAJO Y EL APOYO SOCIAL Aisenson, Diana; Aisenson, Gabriela; Battle, Silvia; Legaspi, Leandro; Valenzuela, Viviana; Polastri, Graciela Elisa; Sanabria, Romina; Duro, Lorena .....	205
ACTIVIDADES ARTICULADAS DE DOCENTES Y ALUMNOS EN EL AULA UNIVERSITARIA: EVALUACIONES PARCIALES EN EL ÁREA DE PSICOLOGÍA Albarelo, Lydia María; Rímoli, María Del Carmen; Spinello, Silvia Alicia .....	209
INCIDENCIA DE LOS VALORES EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DOCENTE. EL CASO EN CIENCIAS EXACTAS Alija, Azucena .....	212
LAS HABILIDADES PRELECTORAS Y SU ASOCIACIÓN CON EL CONTEXTO ALFABETIZADOR Andrés, María Laura; Richard's, María; Canet Juric, Lorena; Urquijo Sebastián.....	214
UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE DENTRO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Arocena, Laura; Bonicatto, Ernesto; Quinn, Natalia; Aguirre, Guadalupe.....	216

A ESCUTA E O DIÁLOGO JUNTO A PROFESSORES DA REDE DE ENCINO Azevedo, Cleomar .....	219
CAMBIO EN LA MADUREZ VOCACIONAL DURANTE EL ÚLTIMO AÑO DE LA ESCUELA MEDIA Batlle, Silvia .....	222
POSIBILIDADES PREVENTIVAS DE LA UTILIZACIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL, COMO RECURSO SIMBÓLICO E IMAGINARIO, EN NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD PSICOSOCIAL Bloj, Ana María; Borzone, Georgina Elsa; Gutiérrez, Marisol; Maschio, Ana Ida; Musumano, Analía Rita; Cristiá, Natalia Gabriela; Gherra, Emilce; Mottino, Nadina; Ocariz, Micaela; Ferraro, Cintia .....	224
LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN EL NIVEL MEDIO EDUCATIVO: EL LUGAR DE LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE Calvet, Mónica Susana .....	226
EL DESGASTE LABORAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INICIAL. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Cambón, Verónica; De León, Darío .....	228
DISPOSICIONES DE LOS ALUMNOS DE INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE A LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL O MENTAL Cancelo, Susana .....	231
FUNCIONES PARENTALES EN EL DISCURSO DE NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Cancelo, Susana .....	233
ADOLESCENTES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: ASPECTOS INSTRAPSIQUICOS DE LOS INTERCAMBIOS INTERSUBJETIVOS VIRTUALES Cantú, Gustavo .....	235
LA CONSTRUCCIÓN DEL RIESGO EDUCATIVO: ANÁLISIS DE LAS ACCIONES DE UN EQUIPO DE GESTIÓN Castilla, Graciela; López Gilda, Liliana .....	237
ADOLESCENTES EN CONTEXTOS CRÍTICOS: OBSTÁCULOS Y POSIBILIDADES EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL Cerrizuela, Rosa María .....	240
CONSIDERACIONES SOBRE ESTRATEGIAS DE INFORMACIÓN VOCACIONAL EN EL ESPACIO DE ARTICULACIÓN DE LA ESCUELA MEDIA- UNIVERSIDAD Cibeira, Alicia Susana; Ferrari, Lidia; Arregui, Ana María .....	243
LOS JÓVENES Y EL PROYECTO EDUCATIVO. INFLUENCIAS SOCIALES Y CONTEXTUALES EN EL ABANDONO DE CARRERAS Clark, Carmen Gloria; González, Julia Mariana; Velata, Natalia Carolina .....	246
CONOCIMIENTO PREVIO Y DISTANCIAS SEMÁNTICAS: LA CONSTRUCCIÓN DE REDES DE CONCEPTOS ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA Comesaña, Ana; González, Marcela Paula; Vivas, Jorge; García Coni, Ana .....	249
EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO: ESTUDIO DE GRADUADOS EN LA U.N.L.P Compagnucci, Elsa Rosa; Cardós, Paula Daniela .....	251
LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA: UNA MIRADA DESDE LOS ACTORES Compagnucci, Elsa Rosa; Iglesias, Irina; Scharagrodsky, Carina; Zarratea, Verónica Gisela .....	254
PENSAMIENTO CRÍTICO Y HABILIDADES COGNITIVAS IMPLICADAS EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS Da Dalt, Elizabeth .....	257
PRÁCTICAS FORMALES E INFORMALES DE LECTURA Y ESCRITURA DE ALUMNOS DEL NIVEL MEDIO DE NEUQUÉN: EL CASO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN De Pascuale, Rita Liliana; Olguín, María Valeria .....	262
LOS ORIENTADORES VOCACIONALES Y LOS SOPORTES DE TRANSMISIÓN DE LA INFORMACIÓN Déboli, Marta; Meschman, Clara .....	265
LA REFORMULACIÓN CONCEPTUAL COMO PARÁMETRO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Delmas, Ana María .....	267
¿QUÉ PIENSAN LOS MAESTROS SOBRE EL FRACASO ESCOLAR? UNA APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS DOCENTES Denegri, Adriana; González, Fernanda .....	270

CORRECCIONES A EXÁMENES ESCRITOS EN LA UNIVERSIDAD: CÓMO SON Y PARA QUÉ SIRVEN A LOS ALUMNOS Di Benedetto, Silvia Beatriz; Carlino, Paula .....	273
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE Di Donato, Noemí .....	276
ASPECTOS NARCISISTAS IMPLICADOS EN EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Dieguez, Analía .....	278
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERVENCIÓN DEL PSICÓLOGO EN CONTEXTOS SOCIALES COMPLEJOS. APORTES DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE GRADO EN EL ÁREA DE JUSTICIA Erausquin, Cristina; Basualdo, Maria Esther; Lerman, Gabriela; Ortega, Gabriela .....	280
POLIFONÍA DE VOCES DE TUTORES DE PRÁCTICAS EN DIFERENTES ESCENARIOS: MODELOS MENTALES DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL Y REPRESENTACIONES DEL APRENDIZAJE DE "PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN" Erausquin Cristina; Basualdo, Maria Esther .....	283
EXPECTATIVAS DE ACTUACIÓN PROFESIONAL COMO PSICÓLOGOS DE ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN Esparrell, Sergio; Gramajo Zoireff, Mauricio .....	287
EL CUESTIONARIO DE LECTURA COMPRENSIVA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE SU USO EN EL NIVEL MEDIO Farias, Patricia .....	289
PENSAMIENTO CREATIVO Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: LA PROFESIONALIZACIÓN DEL ROL DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Feld, Jorge Salvador .....	292
TEORÍA Y PRÁCTICA DEL HIPERTEXTO Fernández Romar, Juan Enrique .....	295
CONCEPCIONES IMPLÍCITAS DE ESTUDIANTES FUTUROS PROFESORES SOBRE LA ACTUACIÓN DOCENTE Flores, Fernando Agustín .....	299
PENSAMIENTO CREATIVO Y ZONA DE INHIBICIÓN PRÓXIMA Freiria, Jorge Eduardo .....	302
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES CURRICULARES PARA EVALUAR LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE PSICÓLOGOS EN ARGENTINA Gallegos, Miguel .....	305
INEQUIDADES PSICOSOCIALES - INEQUIDADES EDUCATIVAS: ACERCA DE UN PLANTEO DESDE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL Gavilán, Mirta Graciela; Cha, Rita Teresita; Quiles, Cristina Haydeé .....	309
PENSAMIENTO CREATIVO Y ZONA DE INHIBICIÓN PRÓXIMA EN EL CONOCIMIENTO EN LAS MATERIAS PROYECTUALES Gigliotti, Genaro .....	312
ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS INTEGRALES EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA U.N.T. LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES INSTITUCIONALES Gil Moreno, Maria Del Carmen; Guerrero de Puppio, Marta; Zabala, Ana María; González, Ana Carolina; Abate, Nora Irene; Garrocho, Maria Florencia .....	315
PROYECTOS INTEGRALES EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA U.N.T.: LÍMITES, CONFLICTOS Y OPORTUNIDADES DE INNOVACIÓN Y CAMBIO Gil Moreno, Maria Del Carmen; Guerrero de Puppio, Marta; Zabala, Ana María; González, Ana Carolina; Abate, Nora Irene; Garrocho, Maria Florencia .....	317
ESPACIOS DE PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE GRADO DEL PSICÓLOGO: DESAFÍOS ACTUALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS REQUERIDAS EN EL EJERCICIO DEL ROL González, Daniela Nora; Salinas, Daniela Fernanda .....	319
DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA BIMODAL APLICADA A LA LECTOCOMPREENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN INGLÉS González, María Susana; Delmas, Ana María; Insirillo, Patricia; Otero, Ana María .....	322
NUEVOS ESCENARIOS SIMBÓLICOS: ASPECTOS IDENTIFICATORIOS Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN PÚBERES Y ADOLESCENTES Grunin, Julián Nicolás .....	325

LAS IDEAS DE LOS NIÑOS SOBRE SUS DERECHOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR: UNA COMPARACIÓN ENTRE CLASE MEDIA Y CLASE BAJA Helman, Mariela .....	327
LA AUTOESTIMA. UN ABORDAJE COMPREHENSIVO. SU RELACIÓN CON FACTORES ASOCIADOS: OPTIMISMO VS. PESIMISMO; DÉFICIT EMOCIONAL, AUTOCONTROL Y AUTOACEPTACIÓN Iannizzotto, María Eugenia.....	331
CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA E INTERACCIONES EN LAS CLASES DE LENGUA DE PRIMER AÑO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Iglesias, Alicia Isabel; Fariás Patricia; Martín, María Ema .....	334
LA INSTITUCIÓN ESCOLAR EN ZONAS RURALES Y SUS EFECTOS EN LA ELECCIÓN VOCACIONAL Jerez, Adriana.....	337
DISCURSOS, MODELOS Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA DE UNA SOCIEDAD EN CRISIS Jiménez, Cristina .....	340
ARTICULACIÓN - ORIENTACIÓN VOCACIONAL - ESCUELA MEDIA - LO SOCIAL Jozami, María Ester; Arregui, Ana María; Vitale, Paola Andrea .....	342
LA INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL COMO DISPOSITIVO ANALIZADOR DE LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO Koltan, Marta; Ferrari, Florencia; Schejter, Virginia; Zappino, Alicia; Cocha, Trinidad .....	344
LOS TALLERES COMO INTERVENCIÓN ORIENTADORA EN ESCUELAS CON POBLACIONES VULNERABLES Lagrange González, Mariángeles; Castignani, María Laura .....	347
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS FECHAS PATRIAS EN LA ESCUELA Lasso, Rubén Francisco.....	350
APORTES DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS A LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA Lenzi, Alicia María; Pataro, María Alejandra; D'aviro, María Julieta; Areste, María Silvina.....	353
MUNDOS POSIBLES Y CONSTRUCCIÓN SEMIÓTICA DE LOS OBJETOS CIENTÍFICOS Lonchuk, Marcela; Rubione, Alfredo.....	356
LA CONSTRUCCIÓN COGNITIVA: DIVERSAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS Martín, Diana; De Pascuale, Rita Liliana.....	359
REGULARIDADES EN CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE, PERFILES MOTIVACIONALES Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN EL CAMBIO CONCEPTUAL Martin, María Ema .....	361
ENSEÑANZA Y SUBJETIVIDAD EN EL ESTUDIANTE ADOLESCENTE Marzolla, María Elena.....	363
FORMACIÓN Y CRITERIOS TEÓRICO-CLÍNICOS DEL ALUMNADO DE PSICOLOGÍA DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES DE BUENOS AIRES, CÓRDOBA Y ROSARIO Menéndez, Pedro Angel; Acosta, Silvia.....	366
TRABAJOS DE LOS JÓVENES PARA SU INSERCIÓN EDUCATIVA Y/O LABORAL Montauti, Elsa Elena; Babino, Karina; Nicolussi, Carina; Pérez, Mercedes.....	368
EL PROBLEMA DEL CAMBIO CONCEPTUAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA Moreira, Karen.....	370
COMPETENCIA ACADÉMICA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS Moreno, José Eduardo; Rodríguez, María Laura; Escudero, Cristina Pamela.....	373
FORMACIÓN ÉTICA Y PROMOCIÓN DE DERECHOS HUMANOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ESTRATEGIAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN CON ALUMNOS DE 4º AÑO DE EGB Murhell, Anabel Nayle; Chirre, Adrián Eduardo; Estofán De Terraf, Adela Del Valle; Marazza, Emma A.; Sarubbi De Rearte, Emma; Castaldo Rosa Inés.....	375
LAS DIMENSIONES DE LA PROBLEMÁTICA SEXUALIDAD-EDUCACIÓN Y LA INCIDENCIA DE PROYECTOS/ PROGRAMAS PREVENTIVOS EN LA SALUD SEXUAL DE LOS SUJETOS Musumano, Analía Rita; Maschio, Ana Ida; De La Fuente, Mónica Mariela.....	377

MEDIAR LOS MEDIOS EN LA ESCUELA. ALGUNAS IMPLICANCIAS PARA EL CAMPO PSICOEDUCATIVO DE LA CONSIDERACIÓN DE LOS SISTEMAS DE ACTIVIDAD Nakache, Débora.....	379
ESTILOS ATRIBUCIONALES CAUSALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE CICLO BÁSICO DE MONTEVIDEO Navarrete, Ignacio; Cuadro, Ariel .....	382
TIEMPO CURRICULAR, TIEMPO REAL: COINCIDENCIAS Y DISCREPANCIAS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN Nazur María Angélica; Corli, Marcela Alejandra; Serrano Gabriela.....	385
DIÁLOGO DISCIPLINARIO PARA REPENSAR LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN EN RELACIÓN CON EL USO DE LAS TICS Olguín, Viviana .....	387
FORMACIÓN DE GRADO EN PSICOLOGÍA: OPINIONES CONTROVERSIALES DE PROFESORES ARGENTINOS, LATINOAMERICANOS Y EUROPEOS Ostrovsky, Ana Elisa; Di Doménico, Cristina .....	389
LA GESTIÓN INTERINSTITUCIONAL COMO HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN/ACCIÓN EN LAS ESCUELAS Padawer, María .....	393
¿QUÉ HACEN Y QUÉ PIENSAN LOS DOCENTES DE ÁLGEBRA SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE SUS ALUMNOS? Pano, Carlos Oscar; Torre, Valeria Alejandra .....	395
INCIDENCIA DEL ADULTO-DOCENTE EN LA PRODUCCIÓN DE VIOLENCIA ENTRE PARES EN LA ESCUELA Penecino, Elida; Ferroni, María Ester.....	397
TEORÍA DEL CONFLICTO SOCIOCOGNITIVO Y APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO Peralta, Nadia; Borgobello, Ana .....	399
LA COMPLEJIDAD DEL FENÓMENO INCLUSIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A LA ESCUELA COMÚN Peralta, Zulma Del Valle .....	401
APRENDER A BUSCAR EN INTERNET EN LA ESCUELA: LA CLAVE DE LAS PALABRAS CLAVE Perelman, Flora; Bivort, María Rosa .....	403
PENSAMIENTO CREATIVO COMO HERRAMIENTA APALANCADORA DEL DESARROLLO EN LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE Petridis, Miguel .....	406
EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS PRELECTORES. SUS IMPLICANCIAS PARA LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Piacente, Telma; Maglio, Norma.....	409
PROFESIONALES MÉDICOS MAYORES: ¿ACTIVOS O PASIVOS?; ¿MAYORES O VIEJOS? PARA PENSAR EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL Pletnitzky, Silvia.....	412
ACTUALIZACIÓN E INFORMATIZACIÓN DEL REGISTRO DE PREFERENCIAS DE KUDER. UN APOORTE A LAS PRÁCTICAS EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL Ponti, Liliana; Del Boca, Rodolfo; Luján, Silvia; Sánchez Malo, Araceli; Ortíz De Caracciolo, Cecilia.....	414
HIPO E HIPERSEGMENTACIÓN LEXICAL EN LA ESCRITURA DE NIÑOS EN DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS. CONSIDERACIONES PRELIMINARES Querejeta, Maira.....	417
LOS TALLERES DE REFLEXIÓN E INFORMACIÓN SOBRE EL EGRESO COMO ESTRATEGIA POSIBLE FRENTE A LA INEQUIDAD PSICOSOCIAL Quiles, Cristina Haydeé; Di Meglio, Mariela Silvina .....	420
LO IMPOSIBLE: LA OTRA CARA DE LO NECESARIO, TAMBIÉN EN ORTOGRAFÍA Raventos, Marta Elena .....	423
OBSERVACIONES ACERCA DE LAS DIFICULTADES EN LA RESOLUCIÓN DE UN PROBLEMA LÓGICO Raventos, Marta Elena .....	426

EXPECTATIVAS DOCENTES Y AUTOIMAGEN DEL NIÑO COMO SUJETO APRENDIENTE Rebour, Martín; Bentancor, Gabriela.....	429
PALABRAS EXTRANJERAS: ESCUELA Y COMPLEJIZACIÓN PSÍQUICA Rego, María Victoria.....	432
DOCENTES DE JARDÍN MTERNAL EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL: DE LA FALTA DE CONDICIONES PARA EL DESEMPEÑO DEL ROL AL EXCESO DE DEMANDAS Rivera, Laura Beatriz.....	435
ADOLESCENTES Y ELECCIÓN VOCACIONAL Romero, Horacio.....	437
LA INVESTIGACIÓN DE LA INTELIGENCIA Y LA PERSONALIDAD COMO BASES DEL RENDIMIENTO Rossi, Graciela Lis.....	441
APLICAÇÃO DO BENDER PARA DIAGNÓSTICO NA PSICOPEDAGOGIA Saj Porcacchia, Sonia.....	445
FACTORES QUE INCIDEN EN EL RITMO DE LOS ESTUDIOS EN LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMAN (UNT) Saleme, Hilda; Lascano, Ana Maria; Nazur, María Angélica.....	447
ESTRATEGIAS EXITOSAS Y DIFICULTADES EN LA INTERPRETACIÓN Y EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Silvestri Lisel, Irina.....	449
EL PSICÓLOGO SITUADO Sipes, Marta; Russo, María Leticia; Di Falco, Silvia; Rodríguez, Bárbara.....	452
A CONQUISTA DA AUTONOMIA E A INCLUSÃO ESCOLAR Siqueira De Andrade, Márcia.....	455
SIMBOLIZAÇÃO, CREATIVIDADE E PROCESSO IMAGINATIVO, DE SUJEITOS EM SITUAÇÃO DE RISCO Siqueira De Andrade, Márcia.....	459
LAS CONCEPCIONES DE LOS INGRESANTES UNIVERSITARIOS ACERCA DEL ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD Stasiejko, Halina; Pelayo Valente, Jessica Loreley; Rodenas, Alba Nora.....	462
ANÁLISIS DE RESULTADOS DE APLICACIÓN DE SISTEMA DE ACTIVIDAD AD HOC PARA LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES METACOGNITIVAS DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Sulle, Adriana; Pabago, Gustavo; Machado, Norma; Colombo, Maria Elena.....	465
HABLANDO CON LOS DOCENTES SOBRE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDADES Talou, Carmen; Boris, Sonia; Sánchez Vázquez, María José; Iglesias, Ma. Cristina; Hernández Salazar, Vanesa.....	467
ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE LA ACTIVIDAD FÍSICA SISTEMÁTICA Y LA CAPACIDAD EDUCTIVA (MEDIDA POR EL TEST DE MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN, ESCALA ESPECIAL), EN GRUPOS DE NIÑOS DE 4° GRADO DE EGB I, CON MODALIDADES DIFERENTES DE CURRICULA ESCOLAR Tornimbeni, Silvia Beatriz; Bastida, Marisa; Gabbani Herrera, Javier Alejandro; Morales, María Marta; Marzano, Ana.....	470
LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DE LOS CONTENIDOS ESCOLARES Trabazo, María Fernanda; Zimmerman, Mario.....	472
PERSONALIDAD, INTELIGENCIA Y DESEMPEÑO ACADÉMICO Urquijo, Sebastián.....	474
¿QUÉ PIENSAN LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS SOBRE LAS TAREAS DE ESCRITURA QUE DEMANDAN A LOS ESTUDIANTES? Vázquez, Alicia; Pelizza, Luisa; Jacob, Ivonne; Rosales, Pablo.....	477
EL CURSO INTRODUCTORIO A LA CARRERA EN LA U.N.L.P. COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN Viguera, Ariel; Cardós, Paula Daniela; Almagro, María Florencia; Leguizamón, Marcela Bettina.....	481
LOS TALLERES PREVENTIVOS: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COMPARTIDA Villalva, Adriana; Casset, Miryam; Ferrer, Carina Del Carmen.....	484
RELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA DE BUCARAMANGA Villamizar Acevedo, Gustavo Alfonso.....	487

PERFILES DE LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS DE EPB Y ESB. EL IMPACTO DE LOS AÑOS DE ESCOLARIDAD: PRESENTACIÓN PRELIMINAR Zabaleta, Verónica.....	489
INCIDENCIA DEL CONTEXTO SOCIAL EN LAS MOTIVACIONES DE LOS ADOLESCENTES QUE ELIGEN CONTINUAR UN ESTUDIO DE NIVEL SUPERIOR Zembarain, Carolina.....	492

## RESÚMENES

EXPERIENCIA DE INGRESO A LA CARRERA DE PSICOLOGÍA Y EXPECTATIVAS ACERCA DEL ROL DEL PSICÓLOGO Angeli, Esteban; Gramajo Zoireff, Mauricio.....	497
DIFICULDADES DA LEITURA E DA ESCRITA EM ALUNOS DA 4A.SERIE DO ENSINO FUNDAMENTAL Azevedo, Cleomar .....	497
EL HIPERTEXTO COMO MECANISMO CONTEXTUAL DEL CAMBIO CONCEPTUAL Chang, Lidia .....	498
MOTIVACIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA PREPARACIÓN Y RESOLUCIÓN DE EXÁMENES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Cuenca Pletsch, Liliana Raquel; Maurel, María Del Carmen; Soria, Fernando Héctor; Dalfaro, Nidia Antonia.....	498
CONSTRUCCIÓN DEL RELATO HISTÓRICO ESCOLAR. ANÁLISIS DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL García, Rubén Manuel .....	499
MATICES COGNITIVOS DE LA TOMA DE APUNTES Iturrioz, Graciela .....	499
LIMITES NA ESCOLA E NA FAMÍLIA Munhoz Puglisi, Maria Luiza.....	500
CONCIENCIA FONÉMICA Y MEMORIA OPERATIVA. SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTURA Querejeta, Maira.....	500
PROYECTOS VOCACIONALES DE JÓVENES DE ZONAS RURALES DE BAJOS RECURSOS Santos, Mariel .....	501
ACERCA DE EXPERIENCIAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL CON JÓVENES DE POBLACIONES RURALES Vallejo, Pablo.....	501

## POSTERS

COMPARACIÓN ENTRE UN SET DE EVALUACIÓN DEL POTENCIAL DE DESARROLLO Y UN MÉTODO DE EVALUACIÓN DE DISTANCIAS SEMÁNTICAS García Coni, Ana; Vivas, Leticia.....	505
EVALUACIÓN DE UN PLAN DE INTERVENCIÓN SOBRE HABILIDADES DE ESCRITURA Y REESCRITURA ACADÉMICA EN ASPIRANTES A INGRESO A LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNMDP Gonzalez, Gloria Isabel; Massone, Alicia .....	507
REPRESENTACIONES, SUJETOS Y PRÁCTICAS EN UNA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN DOCENTE Gunset, Violeta Hebe; Prado, Mariana Isabel; Canigia, María Laura; Córdoba, Raquel .....	509
EL JUEGO DE LOS NIÑOS Y LOS ADOLESCENTES Y SU VALOR PREVENTIVO ABORDADO DESDE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Gutiérrez, Marisol; Stringaro, Susana Francisca; Menin, Ovide.....	511
DIMENSIONES DE LA PROBLEMÁTICA SEXUALIDAD-EDUCACIÓN DESDE UN ENFOQUE PREVENTIVO E INTERDISCIPLINAR Peralta, Zulma Del Valle; Stringaro, Susana Francisca; De La Fuente, Mónica Mariela .....	512
“ESPAÇO PSICOPEDAGÓGICO”: POSSIBILIDADES DE REALIZAÇÃO DO ‘TRABALHO DE LUTO’ Saj Porcacchia, Sonia .....	514



# PSICOLOGÍA JURÍDICA

## TRABAJOS LIBRES

DETERMINANTES INSTITUCIONALES INVOLUCRADAS EN EL PROCESO DE EXTERNACIÓN DE ADOLESCENTES VARONES ENTRE 16 Y 18 AÑOS INSTITUCIONALIZADOS EN HOGARES CONVIVENCIALES DEPENDIENTES DE LA DIRECCIÓN NACIONAL DE NIÑEZ, ADOLESCENCIA Y FAMILIA EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES Antonaccio, Daniela.....	519
REPRESENTACIÓN DE PELIGROSIDAD EN LOS MAGISTRADOS DEL FUERO PENAL Capacete, Laura.....	521
ANTE LA LEY: SUJETO Y GENEALOGÍA Carol, Alfredo Orlando.....	524
INSTITUCIONALIZACIÓN VS. DESINSTITUCIONALIZACIÓN Ó DE DOS MALES EL MENOS MALO De la Iglesia, Matilde; Moure, Andrea Paola.....	527
DE LA FASCINACIÓN DEL CRIMEN AL TRATAMIENTO JUDICIAL Degano, Jorge Alejandro.....	530
ESTUDIO CUALITATIVO PERCEPCIÓN DE VÍCTIMAS DE DELITOS MENORES RESPECTO DE LOS TÉRMINOS ANTICIPADOS Díaz, Alejandra; Palacios, Daniel; Arensburg, Svenska.....	533
LA ADOLESCENTE MUJER EN EL SISTEMA PENAL JUVENIL Galeotti, Raquel.....	536
VISIBILIDAD Y ENUNCIADOS ACERCA DE LA SEXUALIDAD EN ENCUENTRO CON LA INSTITUCIONALIZACIÓN PENAL DE ADOLESCENTES VARONES ENTRE 16 Y 18 AÑOS EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES Lomez, Mariana.....	539
LA EJECUCIÓN DE LA PENA, TRABAJO TRANSDISCIPLINARIO EN EL SEGUIMIENTO DE LOS CONDENADOS Massa, María.....	542
DEVALUACIÓN DE LO SIMBÓLICO: LA INCESTUALIDAD Medina, Marta Susana.....	544
ADOPCIONES NO HABITUALES, NIÑOS MAYORES Medina, Mirta Liliana.....	546
LIBERTAD CONDICIONAL: ESTUDIO DE LAS RESPUESTAS DE AFRONTAMIENTO EN LA TRANSICIÓN PRISIÓN-LIBERTAD DESDE UN ENFOQUE DE RESILIENCIA Mikulic, Isabel María.....	549
LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS CÓDIGOS DE ÉTICA DE LOS PSICÓLOGOS Ormart, Elizabeth Beatriz.....	552
VARIABLES JURÍDICAS EN LA PRÁCTICA PSICOLÓGICA Salomone, Gabriela.....	555
INHIBICIÓN PSICOLÓGICA Y SU RELACIÓN CON LA TRANSGRESIÓN EN ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY Sarmiento, Alfredo; Ghiso, Claudio; Cantero, Fabiana; Loureiro, Hugo; Izcurdia, María de los Angeles; Siderakis, Melina.....	558
DA DOUTRINA DE VIGILÂNCIA À DOUTRINA DE PROTEÇÃO INTEGRAL Souza Neto, João Clemente.....	561
LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE ESTEREOTIPOS SOBRE LA DROGADEPENDENCIA. ANÁLISIS DE SUS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN Y SU RELACIÓN CON LA UTILIZACIÓN DE LOS SERVICIOS DE SALUD Vázquez, Andrea Elizabeth.....	565

## POSTERS

LA PRÁCTICA FORENSE EN EL GABINETE PERICIAL DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA -UBA. PRIMERA SISTEMATIZACIÓN DE DATOS (1989 Y 1993) De la Iglesia, Matilde; Caputo, Marcelo Carlos; Martínez, David.....	571
ACERCA DE LOS DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES Y SU EJERCICIO EN LA COMUNIDAD Duzdevich, Ana Carolina; Fernández Valle, Santiago, Piekarz, Walter Daniel; Velásquez, Maria Eugenia.....	573

# FILOSOFÍA Y EPISTEMOLOGÍA

## TRABAJOS LIBRES

EL DISCURSO CIENTÍFICO COMO ELIMINACIÓN DEL SÍ MISMO Bertorello, Adrián .....	577
LENGUAJE DESGRAMATICALIZADO Y REFLEXIÓN FENOMENOLÓGICA Buscarini, Carlos Antonio .....	579
LA CULTURA EN LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO. UN ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO Castorina, José Antonio; Horn, Axel .....	582
IMAGINISTAS VERSUS ANTI-IMAGINISTAS Estévez, Alicia .....	584
DUALISMO, REDUCCIONISMO Y EMERGENTISMO EN LA PSICOLOGÍA ARGENTINA Lores Arnaiz, María del Rosario .....	587
HACIA UNA ÉTICA INTERCULTURAL EN LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA Milmaniene, Magali Paula .....	590
ACERCA DEL CONCEPTO DE SUBLIMACIÓN Najt, Norma Etel; Mirc, Andrea .....	592
ASIMETRÍA EN LA RELACIÓN INVESTIGADOR-PARTICIPANTE: SUS CONSECUENCIAS ÉTICAS Polonuer, Jessica Laura .....	596
HACIA UNA EXPERIENCIA PRIMARIA DE LA ALTERIDAD: EL OTRO EN LAS SITUACIONES LÍMITES Rovaletti, María Lucrecia .....	599
RELACIÓN ENTRE LAS CATEGORÍAS DE PEIRCE Y LOS REGISTROS DE LACAN: APORTES PARA UNA TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA SUBJETIVIDAD Zelis, Oscar; Pulice, Gabriel Omar; Manson, Federico .....	602

# **Psicología Clínica y Psicopatología**

---



# HOSPITAL DE DÍA DE ADOLESCENTES EN LA RED HOSPITALARIA DE ASISTENCIA PÚBLICA DE CATALUÑA: UN PUENTE ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL SANITARIO

Alonso Juárez, Fernando  
Centro IPSI, Buenos Aires, Argentina

## RESUMEN

Articulado entre el sistema educativo y el ámbito de la salud mental opera este dispositivo terapéutico compuesto por un equipo interdisciplinario formado por psicoterapeutas (psiquiatras y psicólogos de orientación psicoanalítica, trabajadora social, enfermera, educadores y profesor de enseñanza). Desde una comprensión psicodinámica del funcionamiento mental, se abordan pacientes entre 12 y 18 años. El equipo ha de poder prever y contener en determinados momentos situaciones de intensa ansiedad, alteraciones conductuales y en ocasiones crisis de tipo psicóticas, que se reproducen dentro del grupo, como aspectos de las dificultades de interrelación que presentan estos jóvenes, de manera similar a lo que puede ocurrirles en el ámbito familiar, social y educativo. Pensado para ofrecer un marco institucional que facilite la expresión y elaboración de conflictos severos que pueden ser detectados fundamentalmente en la escuela o el colegio, se intenta profundizar a una edad temprana en el diagnóstico precoz y la prevención de la patología mental, incluídas las más severas.

## Palabras clave

Conductual Psicosis Diagnóstico Precoz

## ABSTRACT

DAY HOSPITAL FOR ADOLESCENTS IN THE PUBLIC HOSPITAL SYSTEM OF CATALUÑA: A LINK BETWEEN THE EDUCATION AND SANITARY SYSTEM

This therapeutic device joined between the education system and the mental health field with an interdisciplinary team consisting of psychotherapists (psychiatrists and psychologists with psychoanalytical guidance, social workers, nurses, educators and teacher trainers). From a psychodynamic understanding of mental health we treat patients between 12 and 18 years. The team must anticipate and control specific moments of intense anxiety, mood and behavioural changes and in some occasions crises of a psychotic nature. These situations are reproduced in the group, as aspects of interrelating difficulties these youths encounter, in a similar manner as to what may occur in the social, education or family field. Considered to offer an institutional frame that facilitates the expression and the elaboration of severe conflicts that can be detected in school. To try and study in depth at an early stage with the primary diagnosis and the prevention of mental pathologies, including the most severe.

## Key words

Behavioural Psychosis Primary Diagnosis

El presente trabajo tiene como intención transmitir el resultado de una experiencia clínica en el Hospital de Día de adolescentes de la Fundación Vidal i Barraquer, donde me desempeño como psiquiatra y psicoterapeuta de orientación psicoanalítica desde hace algo más de un año. El mismo está situado en Santa Coloma de Gramenet, población colindante con Barcelona, en Cataluña, España. Desde un punto de vista socio-económico y cultural, se trata de un barrio popular con predominio de clase obrera e inmigración del sur de España (Andalucía, predominantemente) venida en la posguerra durante la dictadura. Entre ellos destaca una importante comunidad de etnia gitana con sus propios rasgos identitarios y patrones culturales, que han tenido una integración socio-comunitaria parcial, a todo lo cual se ha sumado en la última década inmigración llegada del este de Europa, de África, y de Latinoamérica, fundamentalmente.

Esta realidad multicultural ha diversificado y enriquecido la vida del barrio, así como planteado un nuevo reto de integración cultural y de plasticidad en la aceptación recíproca y tolerancia de las diferencias. Este reto es vivido también en las aulas por los adolescentes, junto con los cambios que se han operado en los últimos años en las organizaciones familiares.

Aparecen con frecuencia, independientemente del modelo familiar (tradicional, monoparental, etc), serias dificultades de comunicación y distintos niveles de violencia y maltrato en el seno de las familias observadas. Los pacientes son chicos de entre 12 y 18 años que vienen derivados por los CSMIJ (Centro de Salud Mental Infanto-Juvenil) de zona o los EAP (equipos de atención primaria/ psicólogos en el sistema educativo) y otros equipos que trabajan con la infancia y la adolescencia como educación, bienestar social y justicia. Se observa en la población atendida un franco predominio de alteraciones conductuales, fruto de la incapacidad para encontrar contención a importantes ansiedades psicóticas de base (diagnosticados habitualmente como Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, en otros como Trastorno negativista -desafiante o disocial).

Dado que la situación socio-familiar de la cual provienen la mayoría de estos chicos, conllevan en mayor o menor medida cierto tipo de abandono o descuido de las funciones parentales; en muchos casos los pacientes ya padecían algún déficit de estructura y/o distintos grados de trastorno en el desarrollo, que venían cursando de manera algo larvada y eclosionan al entrar en la adolescencia. Sabemos que la alteración de las interacciones precoces actúa provocando la aparición de mecanismos mentales defensivos que determinan la ulterior relación del niño con su entorno y su futura estructuración mental, así como también puede afectar sus capacidades intelectuales y afectivas.

En este contexto es esencial el trabajo con la familia, preferentemente los padres si se puede contar con la colaboración de ambos. Una adecuada inclusión de al menos uno de ellos en el proceso terapéutico se revela esencial para lograr superar la desestabilización que motivó la derivación.

En las entrevistas familiares se ve claramente la crisis del principio mismo de autoridad y de "logos separador" en el que se ha fundado la familia hasta hoy. Familias organizadas bajo el

yugo de una economía de mercado y una globalización que, al menos de momento, las iguala a la baja y las tribaliza, tienen serias dificultades para encontrar tiempos y formas adecuadas de comunicación. Se detecta en los padres el deseo de recuperar o hacer resurgir algún tipo de autoridad por su parte, pero de manera tenue, con una clara tendencia a delegar estas funciones en las instituciones educativas primero y sanitarias después.

En muchos casos ese déficit de lo que se espera del funcionamiento familiar en cuanto a contención emocional y límites, es el preludio del futuro fracaso de la institución educativa, donde el chico ya no puede sostener ningún proyecto, ni siquiera conservar un grupo de pertenencia. La patología se hace así más visible y egodistónica, si no para el sujeto en cuestión, al menos para su entorno. Es en ese marco donde se abre un espacio desde donde opera el Hospital de Día de adolescentes, en la difícil articulación de los distintos ámbitos que envuelven al sujeto, formando parte de un tejido social y comunitario.

El equipo está conformado por psicoterapeutas (dos psiquiatras, tres psicólogos de orientación psicoanalítica), cuatro educadores, una trabajadora social y una profesora de enseñanza, con una capacidad máxima para 25 pacientes. Además del abordaje familiar antes mencionado, se llevan a cabo a partir de este dispositivo, distintos tipos de intervenciones (tratamiento psicofarmacológico, psicoterapia individual, intervenciones pedagógico/educativas y psicoeducativas, talleres de distintas actividades, etc.). Sin duda, el hecho de que se trate de un abordaje grupal es el factor privilegiado que permite vehiculizar las distintas intervenciones, ya que, entre otras cosas, posibilita distribuir los componentes agresivos y las demandas extremas en distintos niveles transferenciales, aprovechando también las distintas actividades que están a su vez organizadas en subgrupos.

Si bien, como hemos señalado anteriormente, el rango de edad para la inclusión en este Hospital de Día es de 12 a 18 años, podríamos decir que la mayoría de la población que se atiende en él se encuentra en la pubertad o preadolescencia, es decir, entre los 12 y los 15 años, en un tiempo de transformación en el cual convergen numerosos cambios tanto físicos como subjetivos.

Esta difícil etapa de la adolescencia está marcada por la imprevisibilidad de un sujeto que reacciona intempestivamente abrumado por los cambios que fundamentalmente le sobrevienen desde lo corporal, con todas las consecuencias que ello comporta, pero también desde la realidad externa en la que se ve obligado a afrontar nuevos retos y algunas pérdidas. En este sentido, el cambio de la escuela primaria a la secundaria, suele ser un factor de estrés relevante. Por lo tanto, no es sencillo en estos casos diferenciar lo normal como parte de un momento evolutivo de lo patológico. Impulsividad, imprevisibilidad y algunas características del pensamiento psicótico pueden observarse en casos en los que no habrá posteriormente una evolución hacia la psicosis.

Sin embargo, hay pacientes en los que el predominio de cierto funcionamiento psicótico es nítido y tiende a estabilizarse y a cronificarse. Se caracterizan por un claro predominio del proceso primario y una pérdida del sentido de realidad, muchas veces de manera acotada a unos pocos días o semanas. Es el resultado del predominio en la utilización de mecanismos de defensa primitivos, centrados en la escisión y la proyección (que intentan evitar intensas angustias de persecución y sentimientos de agresión). También presentan un escaso nivel de maduración yoica y de diferenciación del objeto, lo cual determina serias alteraciones en los procesos identificatorios y, por ende, en la construcción de la identidad. Una elevada intolerancia a la frustración suele dominar estos cuadros.

Con menor frecuencia los pacientes muestran un predominio de cierto repliegue hacia el objeto interno idealizado, como defensa frente a vivencias intensamente depresivas, al percibir al Otro como un objeto externo y separado. En estos casos el

empobrecimiento y la confusión del mundo interno y externo son notorias, así como la escasa vida relacional, lo cual en algunos casos impide una adecuada vinculación.

Estas alteraciones pueden presentarse en distintas conformaciones con predominio de unas áreas u otras, dependiendo en gran medida de donde se hayan presentado más dificultades durante el desarrollo infantil en la relación con los objetos parentales. Desde el punto de vista de los manuales clasificatorios al uso (DSM IV, CIE 10) están contraindicadas para la inclusión en este dispositivo: retraso mental en su grado moderado y severo, las toxicomanías ya establecidas y las psicopatías estructuradas (no los pacientes con rasgos psicopáticos). Podrían ser indicaciones de ingreso las psicosis y sus primeros brotes, los y trastornos límite de la personalidad, los cuadros depresivos, las fobias graves y otras neurosis, los trastornos afectivos en general, los trastornos de la alimentación, los trastornos conductuales (en general clasificados como trastorno por déficit de atención o trastornos del comportamiento perturbador), algunos trastornos generalizados del desarrollo.

El hecho de que se trate de una hospitalización parcial en un dispositivo abierto favorece el mantenimiento del adolescente en su medio familiar, social y educativo. Siempre que es posible se intenta una escolaridad compartida, si no puede ser incluida de inicio, es uno de los pasos a seguir durante el proceso terapéutico. La misma puede efectuarse en el mismo colegio al cual estaba asistiendo si el paciente está en condiciones de proseguir con una escolarización normalizada o en otras ocasiones se le reorienta a un centro de educación especializada.

La posibilidad de observar la interacción cotidiana en el grupo de Hospital de Día respecto de otros pacientes y del equipo terapéutico, permite entablar un tipo de relación suficientemente próxima pero no intrusiva, facilitando al paciente desplegar sus defensas de carácter psicótico, que se acompañan en ocasiones de ciertos manejos psicopáticos. Desde el abordaje interdisciplinar propuesto, el equipo actúa como continente de los elementos psíquicos intolerables, intentando darles un lugar y un sentido para que puedan ser mejor admitidos y tolerados por el propio sujeto. Esto nos posibilita afinar en el diagnóstico y proponer un Plan Terapéutico Individualizado (PTI), el cual incluirá en la mayoría de los casos una nueva orientación a nivel educativo.

En un comienzo la interacción con el adulto (terapeutas y miembros del equipo) va facilitando progresivamente la emergencia de una importante ambivalencia, tiránica y omnipotente, con intensa agresividad y tendencia a la actuación. Esta ambivalencia va polarizándose en ocasiones entre objetos buenos y malos, escisión motivada por ansiedades catastróficas de mucha intensidad y mecanismos de fragmentación de base.

Aparecen momentos de intensa regresión con angustias depresivas muy intensas. Estas oscilaciones van denotando una alteración narcisista de base que permite comprender en muchos casos como se va estructurando el trastorno de la personalidad.

En síntesis, esta forma de abordaje permite:

- contener ansiedades muy intensas.
- dar lugar y sentido a manifestaciones bizarras y en ocasiones fuera de la realidad.
- potenciar aspectos más sanos de funcionamiento con predominio de defensa más amoldadas a la realidad, posibilitando nuevas identificaciones.
- Elaborar la herida narcisista, a veces aumentada por la situación de fracaso escolar y la toma de conciencia de la gravedad de la propia patología.

Pensado para ofrecer un marco institucional que facilite la expresión y elaboración de conflictivas de la severidad antes mencionadas el Hospital de Día de adolescentes permite profundizar en el diagnóstico precoz y la prevención de las patologías más severas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

LARRAURI, M.J. Algunos elementos terapéuticos de un Hospital de Día para adolescentes (Barcelona 2006) A. Catalana de Psicot. Psicoanalítica.

JANIN, B. Niños desatentos e hiperactivos.(Buenos Aires 2006) Ed. Nove-dades Educativas.

JIMENEZ, A.M.y otros Patología grave en la infancia. Experiencia de un abordaje clínico en un área sanitaria. (Madrid 1994) Documentos de Psiquia-tría Comunitaria.

ROUDINESCO, E. La familia en desorden (Paris 2002) Anagrama.

TUBERT, S. La muerte y lo imaginario en la adolescencia. (Madrid 1982) Ed. Saltés

WINNICOTT, D.W. Los procesos de maduración y el ambiente facilitador (Buenos Aires 1992) Paidós

Desarrollo emocional primitivo. Escritos de Pediatría y Psicoanálisis (Barcelona 1979) Ed. Laia.

# PERFECCIONISMO ADAPTATIVO Y DESADAPTATIVO Y MALESTAR PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ARGENTINOS: UN ESTUDIO EXPLORATORIO UTILIZANDO EL APS-R

Arana, Fernán; Scappatura, María Luz; Lago, Adriana; Keegan, Eduardo  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El perfeccionismo es actualmente un constructo multidimensional y transdiagnóstico que posee una serie de estudios empíricos que dan cuenta de sus numerosas aplicaciones. Tomando el modelo de Robert Slaney, que distingue la posibilidad de un perfeccionismo adaptativo de uno neurótico o desadaptativo, tomamos diferentes escalas de perfeccionismo y malestar psicológico para evaluar si existe una asociación entre un estilo de personalidad perfeccionista disfuncional y el mencionado malestar. Presentamos los resultados preliminares de este estudio en una muestra de estudiantes universitarios argentinos (N=123) como una primera aproximación tanto a la generalización del constructo en nuestra cultura así como al estudio de una posible correlación entre ambas medidas en estudiantes.

## Palabras clave

Perfeccionismo adaptativo desadaptativo APS-R

## ABSTRACT

UNNADAPTATIVE AND ADAPTATIVE PERFECTIONISM AND PSYCHOLOGICAL DISTRESS ON AN ARGENTINIAN UNIVERSITY STUDENTS: AN EXPLORATORY STUDY USING THE APS-R

Perfectionism is nowadays a multidimensional and transdiagnostical construct which has a serie of empirical data supporting several applications. Using Robert Slaney's model of perfectionism, we administered different scales of perfectionism and psychological distress to evaluate if exists any correlation with a dysfunctional perfectionistic personality style and the aforementioned distress. We present preliminary data on an argentinian university students sample (N=123) as a first approximation to the extent and generalizability of the construct in our culture as a posible correlation between both meassures on students.

## Key words

Unnadaptive adaptative perfectionism APS-R

## INTRODUCCIÓN

Si bien hoy día el perfeccionismo tiene más de veinte acepciones distintas sustentadas en diferentes bases empíricas (1), una de las definiciones más difundidas del mismo es que es la tendencia a establecer altos estándares de desempeño en combinación con una evaluación excesivamente crítica de los mismos y una creciente preocupación por cometer errores (2). El constructo es concebido en la actualidad desde una doble vertiente: como rasgo estable de la personalidad y también como específico a situaciones o dominios en particular(3), pudiendo ejercer una influencia tanto adaptativa como desadaptativa sobre la cognición, el afecto y la conducta(4). Por otro lado, al referirnos al concepto de perfeccionismo, podemos definirlo brevemente como el esfuerzo del sujeto por lograr estándares elevados(1). Se ha discutido que no queda claro aún qué es lo particularmente negativo del perfeccionismo (6, 7). El equipo de trabajo de Slaney menciona que aún falta su discernimiento y que a veces se indica como lo negativo a las consecuencias de ser perfeccionista -siguiendo la tradición psicopatológica del término-, más que una definición de los aspectos que son desadaptativos para el sujeto perfeccionista. Proponen el concepto de discrepancia como el que captura lo esencial y define el aspecto negativo del constructo perfeccionismo. No son los estándares elevados los que hacen de una persona un perfeccionista, ni su desempeño real, sino la observación de la distancia entre ambos, es decir, su discrepancia. Los perfeccionistas adaptativos son aquellos que se manejan con altos estándares y que aunque no logren alcanzarlos no se estresan ni se deprimen. Por el contrario los perfeccionistas desadaptativos sufren, se preocupan y suelen deprimirse y a estar insatisfechos con ellos mismos y su desempeño, suelen manejarse con la idea de evitar el fracaso más que con la de conseguir el éxito(6, 8, 9).

Los autores crearon a estos fines una nueva escala, la APS-R (Almost Perfect Scale-Revised)(7), que comprende unas tres subescalas (Orden, Altos Estándares y Discrepancia). Los datos referentes a la validez y confiabilidad de la nueva escala son prometedores (10). Se considera a la medida de gran utilidad clínica, puesto que la discrepancia ayuda a discriminar entre los individuos perfeccionistas que necesitan de ayuda profesional. Dado que los estudiantes universitarios se encuentran expuestos a una considerable presión autopercebida y poseen en general un alto nivel de exigencia, suponemos que esto los haría un grupo más vulnerable a estados emocionales negativos. Como las exigencias percibidas es uno de los componentes centrales del constructo que estudiamos, consideramos la elección de la muestra adecuada a estos fines, más allá de ser el tipo de muestra elegida por este tipo de estudios (9, 11, 12, 13).

## MÉTODO

El presente es un estudio exploratorio correlacional. El muestreo es intencional. De acuerdo a la distribución de la muestra



se han utilizado pruebas no paramétricas (Rho de Spearman para medidas de correlación, y U de Mann Whitney para comparar grupos y ver si existen diferencias).

**Objetivo.** Evaluar la existencia de una asociación entre el perfeccionismo y estados emocionales negativos (medidas de ansiedad y depresión) en estudiantes universitarios. Se intenta a su vez, discriminar sujetos con perfeccionismo adaptativo de aquellos con perfeccionismo desadaptativo a partir de una recodificación de sus variables en relación al distrés psicológico.

**Muestra.** Participaron del estudio 123 estudiantes universitarios. La edad de los mismos varía entre los 22 y 53 años, con una edad promedio de 26.8 (DS =5.42) Todos ellos son estudiantes de una materia de grado en la facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Del total de sujetos que contestaron afirmativamente la pregunta sobre género (118), (la mayoría) 97 fueron mujeres. La mayoría de los participantes contestaron que son solteros (84.7%) y sin hijos (95.7%). Un gran porcentaje de los mismos trabaja (82%) pero en su mayoría no se presentan como sostén de familia (83.1%). El 42% de la muestra está actualmente en tratamiento psicoterapéutico.

**Procedimiento.** Luego de realizar un consentimiento informado en forma verbal, administramos las técnicas a la totalidad de la muestra, homogeneizando las condiciones ambientales de la evaluación. En una primera parte, buscamos si existía una asociación entre los puntajes generales de perfeccionismo y las medidas de distrés en toda la muestra, para luego realizar el mismo análisis discriminado por las diferentes subescalas (orden, estándares, discrepancia). Luego, de acuerdo a lo que predice la teoría, recodificamos la variable de discrepancia para crear una nueva, a partir de la cual se dividió la muestra discriminando sujetos con un perfil de perfeccionismo adaptativo (altos estándares y baja discrepancia), tanto como desadaptativos (altos estándares y alta discrepancia para los segundos). Quedan por fuera los sujetos que para esa variable puntuaron por debajo de la mediana en estándares ya que no pertenecían ni aun grupo ni a otro.

**Instrumentos.** *Cuestionario socio-demográfico.* APS-R (Almost Perfect Scale Revised) (9). El instrumento está compuesto por 23 ítems que distribuyen en una escala, con formato de respuesta de tipo Likert de 7 (desde 1= fuertemente en desacuerdo a 7= fuertemente de acuerdo) indicando grado de acuerdo a las afirmaciones. A su vez la escala presenta tres subescalas: Estándares, orden y discrepancia. *Inventario de Depresión de Beck* (15, 16). *Inventario de Estado-Rasgo de Ansiedad* (17). Ante la ausencia de escalas con baremos sobre distrés en general en nuestro país decidimos tomar el STAI y el BDI, ya que en su conjunto pueden tomarse como medidas de distrés psicológico en poblaciones no clínicas (9, 12).

## RESULTADOS

Si bien casi la mitad de la muestra se encuentra en tratamiento psicológico, no se presentan diferencias significativas para las variables relacionadas con distrés psicológico. Los resultados indican que existiría una asociación significativa entre el perfeccionismo y las medidas de distrés ( $p < 0,01$ ). En un segundo análisis por subescalas observamos que Estándares y Orden no tienen una correlación significativa con las variables de distrés, sin embargo para Discrepancia existe una correlación significativa elevada ( $p < 0,01$ ). Las personas que presentan un perfeccionismo desadaptativo (Altos Estándares + Alta Discrepancia) puntúan significativamente más alto en BDI ( $p = 0,011$ ) y en Ansiedad Rasgo ( $p = 0,000$ ) que el grupo adaptativo. Aquellas personas que no son el sostén económico de la familia puntúan significativamente más alto en APS-R ( $p = 0,019$ ), Discrepancia ( $p = 0,025$ ) y Ansiedad Rasgo ( $p = 0,013$ ).

## CONCLUSIONES

Si bien la correlación es significativa, esta asociación es baja, por lo que pueden estar mediando otras variables que han de ser investigadas como sugieren las líneas de investigación

actuales. Los resultados sugieren que existe un perfeccionismo adaptativo y desadaptativo en nuestra cultura, tal como lo predice la teoría. Esto nos permite una primera aproximación a establecer una generalización del constructo como medida para predecir distrés psicológico en otras culturas y para relacionar el perfeccionismo desadaptativo con medidas psicológicas de distrés en población universitaria tal como lo han demostrado estudios previos (9, 11, 12, 13). A su vez, el hecho de que no encontráramos una asociación entre ansiedad estado y perfeccionismo adaptativo, pero sí con ansiedad rasgo, sugiere que, como se ha conceptualizado el constructo empíricamente, el perfeccionismo tiene mucho más que ver con una cuestión caracteriológica más que sintomática. Por último, los sujetos que no son sostén de familia tienen un mayor perfeccionismo desadaptativo, esto concuerda con las hipótesis básicas en teoría cognitiva sobre cómo las personas se comportan en base a sus creencias y expectativas. Aparentemente, mientras las personas afrontan nuevos sucesos vitales se produciría una mayor tolerancia a la imperfección (una visión más moderada sobre las exigencias hacia sí y los demás) (14). Como limitaciones podemos resaltar las características de este estudio y su muestreo (exploratorio e intencional) tanto como la ausencia de medidas adaptadas a nuestro medio.

## BIBLIOGRAFÍA

- (1) FLETT, G.L. & HEWITT, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional and treatment issues. En G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: theory, research and treatment*. Washington DC: American Psychological Association.
- (2) FROST, R.O.; MARTEN, P.; LAHART, C.; & ROSENBLATE, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14, 449-468.
- (3) MITCHELSON, J.K. & BURNS, I. R. (1998). Career mothers and perfectionism: Stress at work and home. *Personality and Individual Differences*, 25, 477-485.
- (4) TERRY-SHORT, L. A.; OWENS, R.G.; SLADE, P.D.; DEWEY, M.E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18, 663-668.
- (6) FROST, R.O.; HEIMBERG, R.; HOLT, C.; MATTIA, J. & NEUBAUER, A. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126
- (7) SLANEY, R. B. MOBLEY, M. TRIPPI, J. ASHBY, J. S. & JOHNSON, D. (1996) Almost Perfect Scale. Revised. Unpublished Scale. The Pennsylvania State University Park.
- (8) HAMACHEK, D.E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- (9) RICE, K. & SLANEY, R. (2002). Clusters of Perfectionists: Two Studies of Emotional Adjustment and Academic Achievement. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 35,
- (10) ACCORDINO, D. B. ACCORDINO, M. P. & SLANEY, R. B (2002) Investigation of perfectionism, mental health and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the schools*, 37, 535-545
- (11) SLANEY, R. B., RICE, K. G. MOBLEY, M. TRIPPI, J., & ASHBY, J. S. (2001) The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130-145.
- (12) SUDDARTH, B. H., & SLANEY, R.B. (2001) An investigation of the dimensions of perfectionism in college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 157-165.
- (13) VANDIVER, B. J. & WORRELL, F. C. (2002). The reliability and validity of scores on the Almost Perfect Scale-Revised with academically talented middle school students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 13, 108-119.
- (14) KEEGAN, E. G. Comunicación personal, octubre 2005.
- (15) BECK, A.T.; WARD, C.H.; MENDELSON, M.; MOCK, J.; ERBAUGH, J. (1961) An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry* 4, 561-571.
- (16) BECK, A.T.; STEER, R.A.; GARBIN, M.G. (1988) Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review* 8 (1), 77-100.
- (17) SPIELBERGER, C.D.; GORSUCH, R.C.; LUSHENE, R.E.; VAGG, R.C. & JACOBS, G.S. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

# LA OBSERVACIÓN, HERRAMIENTA EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO

Belmes, Debora; Pano, Patricia; Gaitan, Laura; Nimcowicz, Diana; Wainszelbaum, Dina  
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos abordar la función del observador en los grupos a partir de la valoración de su lugar dentro del equipo terapéutico como así también en la formación profesional. La función principal del observador es la confección del registro escrito de las sesiones. Registros que son utilizados como material clínico en las supervisiones del Servicio de Psicología Clínica de Niños, al cual pertenecemos y que forman la muestra con la que trabajamos en el proyecto de investigación del que formamos parte. A través de un rastreo teórico buscamos profundizar en la noción del observador partiendo de la base que no existe observación ingenua y que la misma se hace posible sólo a través de la experiencia, la formación teórica y el propio análisis. Nos preguntamos ¿cuáles son los elementos que constituyen a la observación en una experiencia clave en la formación profesional? ¿Qué nociones teóricas son importantes para la formación de un observador? ¿Qué aspectos se deben considerar para lograr una buena observación? Para responder a estos interrogantes planteamos la necesidad de revisar nuestras conceptualizaciones y relacionarlas con las características propias del funcionamiento de nuestro Servicio, presentándolo a través de algunos ejemplos extraídos de la clínica.

## Palabras clave

Observador Grupos Formación Profesional

## ABSTRACT

**OBSERVATION, A TOOL FOR THE PSYCHOLOGY PRACTICE**  
The aim of this work is to deal with the function of the observer in the groups not only from the valorization of this place within the therapeutical team but also in the professional formation. The main function of the observer is to keep written records of sessions. These records are used as clinical material in the supervisions from the Clinical Psychology Service for children, were we belong, and which are sample taken to work for the research project in which we take part. Trough a theoretical tracing we want to deep in the observer's notion starting from the base that there is no ingenuous observation and that this is only possible trough the experience, the theoretical formation and the analysis itself. We wonder, which are elements that make the observation a key experience in the professional formation? Which theoretical notions are important for the formation of an observer? Which are the aspects to be considered to achieve a good observation? To answer these questions we think about the need to go trough our concepts and relate them to the characteristics of our service, giving examples trough some samples taken from the clinic.

## Key words

Observer Groups Proffesional Formation

Nos proponemos hacer un rastreo del origen y la especificidad de la función del observador siguiendo diferentes desarrollos teóricos y considerando distintas implementaciones clínicas.

Partimos de la valoración de dicha función y del producto directo de la misma: la crónica, el registro, la reconstrucción y la transcripción de sesiones, todos estos instrumentos fundamentales tanto para la formación de psicoterapeutas, el trabajo clínico, la supervisión y el seguimiento de casos.

El título de estas jornadas nos estimula desde una doble vertiente ya que formamos parte de un Servicio de Psicología Clínica de Niños[i] que utiliza los registros escritos de las sesiones grupales con las que trabajamos para las supervisiones. A su vez surge de ese servicio un Equipo de Investigación[ii] que trabaja en un proyecto con muestras conformadas por estos registros.

Nuestra reflexión se orienta a interrogar *el lugar del observador con relación al aprendizaje y la práctica profesional*.

El diccionario define:

"Observar: examinar atentamente un fenómeno sin alterarlo por la experimentación."<sup>[iii]</sup>

"Registrar: examinar con cuidado una cosa. Poner algo de manifiesto para su examen y anotación". [iv]

Creemos que toda observación está siempre condicionada y determinada por una teoría subyacente, no existe una observación ingenua. Por otro lado destacamos que sólo es posible lograr una correcta observación si se tiene una clara idea acerca de lo que se espera o se debe observar.

Es en este sentido que la consideramos de valor en la formación de terapeutas.

El observador es parte del equipo terapéutico y colabora además junto al terapeuta en la comprensión de la dinámica del grupo, así como en el análisis de la transferencia y la contra-transferencia en ambos participantes.

La *sociología* la presenta como una técnica que refiere a conductas humanas concretas, a la acción o interacción humanas en situaciones sociales. Resultando indiferente que estas situaciones sean naturales o que hayan sido producidas experimentalmente.

La observación es una estrategia que permite obtener información. Está determinada tanto por la situación como por su interpretación subjetiva y las intenciones de los agentes. Se refiere siempre a un comportamiento dotado tanto de un sentido subjetivo como de una significación social objetiva.

El observador debe desarrollar la capacidad para observar y por ello debe saber qué se investiga, tener una guía u orientación para la observación. Necesita formarse.

Para que la observación sea científica debe incluir cinco elementos: observador, fenómeno, información o dato que se busca, papel del observador, instrumentos para la observación.

En el trabajo de campo el investigador cualitativo no debe dar por supuesto nada de lo que ocurre. Los símbolos verbales, gestuales y corporales proporcionan indicios sobre el modo en que las personas definen situaciones y clasifican al mundo. Estos símbolos sólo pueden ser aprehendidos en su contexto.

*Freud* nos orienta en el historial de Juanito: "No haremos nuestros ni la comprensible comprensión del padre, ni sus primeros intentos de explicación, sino que examinaremos para

empezar el material comunicado. Es que nuestra tarea no consiste en comprender enseguida un caso clínico, sólo habremos de conseguirlo tras haber recibido bastantes impresiones de él. Provisionalmente dejaremos nuestro juicio en suspenso y prestaremos atención pareja a todo lo que hay para “observar”. [v]

*Esther Bick* en “Notas sobre la Observación de Lactantes” plantea que la observación de lactantes ha formado parte del curso de aprendizaje para terapeutas de niños de la Clínica Tavistock desde 1948.

La observación era considerada importante ya desde entonces, porque servía de ayuda para comprender la experiencia infantil y para entender mejor la conducta del niño que no habla ni juega.

Según la autora, es importante que el observador se sienta incluido dentro de la familia como para experimentar el impacto emocional, pero sin sentirse comprometido a desempeñar papeles que se le atribuyan.

Debe lograr separarse de lo que acontece, debe encontrar una posición introduciendo la menor distorsión posible y dejar pasar ciertas cosas y resistirse a otras.

Según *L. Berta y M. Cardenal*, en Observación de Bebés: “El espacio abierto a la posibilidad de observar y pensar sobre los procesos primarios del otro y de uno mismo, favorece ir creando espacios mentales, suficientemente permeables para la elaboración de una nueva comprensión del padecimiento humano.”

Para *Donald Meltzer*, la interpretación surge de la observación cuidadosa.

Dice: “La lección es que la actividad primaria del analista no es la interpretación, es antes que nada la observación y la descripción, entonces su significado o interpretación podrá volverse gradualmente evidente para ambos, cuando analista y paciente están de acuerdo con la descripción de lo que está sucediendo en la transferencia y en la contratransferencia” [vi].

Desde la perspectiva teórica de *Pichon Riviere*, en el trabajo con grupos operativos, se jerarquiza el papel de la observación como función importante en la formación de los coordinadores de grupos.

Plantea la observación de grupos como un proceso sistemático por el que se perciben, registran, analizan e interpretan las conductas de un conjunto de personas que interactúan en un grupo y que retroalimenta al grupo observado.

El observador forma junto con el terapeuta “el equipo terapéutico” y la aclaración y presentación de su función facilita su aceptación.

La función fundamental es la descripción de los fenómenos grupales. A través de percibir ; registrar ; comprender ; anotar las conductas no verbales; registrar los climas emocionales e intercambiar con el terapeuta sus aportes incluyendo su contratransferencia.

Para *D. Anzieu*, en su recorrido y coincidiendo con las ideas ya expuestas, el registro del observador debe permitir conservar la huella sonora, escrita o en imagen de los acontecimientos. Poco importa que el registro sea exhaustivo. Notas precisas y pertinentes bastan, destacando la capacidad del observador de experimentar, elaborar y comunicar sus propias asociaciones. El observador se interroga sobre su posición fantasmática dentro del grupo, que tiene por característica permanente constituirlo en depositario. Experimenta la tensión entre ser el depositario mudo y comunicar lo que siente.

Según *Beatriz Rodríguez*, citada por Elizabeth Bianchedi, el rol del observador de grupo puede ser analizado desde distintos puntos de vista. Para el terapeuta, representa una ayuda en la

comprensión de los fenómenos grupales y un control de su trabajo, para el grupo representa distintos personajes del propio mundo interno proyectados con facilidad sobre este personaje mudo y para sí mismo la posibilidad de aprender a través de la observación, cómo se desarrolla el proceso terapéutico.

### **El Servicio de Psicología Clínica de Niños**

Como desarrollamos en trabajos anteriores, en nuestra clínica privilegiamos la labor con grupos psicoterapéuticos de niños y grupos de orientación a padres o adultos responsables, que funcionan en forma paralela y complementaria al tratamiento de los grupos psicoterapéuticos de niños, con un marco referencial psicoanalítico.

Al frente de cada grupo se encuentra un equipo conformado por terapeuta y observador, quien tiene la tarea de confeccionar un registro escrito de cada sesión. La escritura del mismo se hace en dos tiempos. El primero durante el transcurso de la sesión y el segundo a posteriori, supone realizar una transcripción que sufre transformaciones acordes a las reglas de la escritura y del recorte subjetivo de cada observador.

Los registros son luego utilizados tanto para el seguimiento del grupo como en tareas de investigación.

En caso que el terapeuta del grupo de adultos está ausente, el grupo se reúne y trabaja con la presencia del observador que continúa con su registro escrito. Si el terapeuta del grupo de niños es el que está ausente, llevamos a cabo una reunión ampliada-vincular: el grupo de niños con su observador recibe al grupo de adultos con su observador y terapeuta quien conduce la sesión de ese día.

A veces debe realizar otras actividades como acompañar a un niño fuera de la sesión, dejar de tomar registro escrito y colaborar con el terapeuta en alguna situación de contención.

Volviendo al tema que nos ocupa destacaremos aspectos que siendo específicos de la función del observador aportan a su formación profesional.

Al no participar verbalmente agudiza la observación.

El trabajo subjetivo en relación a la abstinencia y la neutralidad y el requerimiento de intercambiar con el terapeuta acerca de las mismas, resultan indispensables para la práctica profesional.

La emergencia de aspectos transferenciales y contratransferenciales que se juegan tanto entre pacientes y observador como entre los miembros del equipo terapéutico, connota un doble aspecto de obstáculo e instrumento. Como obstáculo interfieren con la observación. Como instrumento permiten arribar a una comprensión más clara de los fenómenos grupales.

#### Ejemplos de la clínica:

- En una sesión, ante la solicitud de la terapeuta del grupo, la observadora sale del consultorio para acompañar a un niño al baño (encuadre del servicio) dejando su cuaderno de notas abierto en la hoja en la que estaba escribiendo el registro de la sesión. De inmediato varios niños se acercaron a mirar lo escrito ante lo cual la terapeuta debió intervenir cerrando dicho cuaderno e interpretando las fantasías despertadas.
- En el transcurso de una sesión grupal, la observadora está distante y distraída tomando escasas notas. Por momentos contesta algunas preguntas que los niños le formulan y les sonríe reiteradamente. Posteriormente, reflexionando con la terapeuta acerca de sus transgresiones al encuadre en la sesión, el análisis de su contratransferencia (aspectos que en lugar de ser procesados fueron actuados) reveló que estaba afectada por una observación previa en otro grupo.
- En un grupo de adultos responsables están comentando situaciones de discusiones entre los padres en las que involucran a los hijos. Frente a una intervención de la terapeuta uno de los padres reparte pastillas y señala : “¿con quien me voy a pelear? Con usted me puedo pelear, con él no me puedo pelear porque escribe”. En otra sesión ese mismo papá saca un avioncito de papel de su bolsillo y haciéndolo volar, dice dirigiéndose al observador: “porque la otra vez

estuve volando, no escribas esto que es un chiste". Un rato después señala: "está ahí escribiendo parece que levanta quiniela".

En este ejemplo queda clara la depositación que en numerosas ocasiones se da en la figura del observador.

Pensamos a la función de observación como situación de aprendizaje privilegiada que permite estar ubicado en el campo mismo donde se juegan defensas, fantasías y ansiedades que son experimentadas in situ y a posteriori pensadas sin la responsabilidad de dirigir la cura y con la riqueza que aporta la posibilidad de presenciar distintos estilos de intervención terapéutica.

De ese modo, el rol del observador no es un derecho de piso, para llegar a ser terapeuta en un servicio, sino un piso para su formación, valorándose entonces un rol, tantas veces desestimado, que merece seguir comprendiéndose para optimizar sus aportes al quehacer clínico.

---

## NOTAS

[i] Subprograma de Psicología Clínica de Niños de la Segunda Cátedra de Psicoanálisis Escuela Inglesa (Programa de Asistencia Comunitaria de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología UBA Regional Sur)

[ii] Programación UBACyT 2004/2008: PO51 Resolución (CS) 2706. Secretaría de Ciencia y Técnica Proyectos Bienales. Título: Evaluación de Cambio Psíquico de Niños en Psicoterapia Psicoanalítica.

[iii] Diccionario Enciclopédico Ilustrado de la lengua española (1964). Pag: 2475 Barcelona: Editorial R Sopena S. A.

[iv] Idem pag 2996

[v] Freud, S. (1909): Análisis de la fobia de un niño de cinco años en Obras Completas Pag 21. Buenos Aires: Amorrortu.

[vi] Meltzer, D. (2001): Con respecto a símbolos y signos. Pag 661. Revista de Psicoanálisis de APdeBA, XXIII (nº3).

## BIBLIOGRAFÍA

BELMES, FREIDIN, GAITAN, NIMCOWICZ, WAINZELBAUM (2003): Dificultades en nuestra práctica clínica: pensando acerca de sobreentendidos. Memorias X Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 39-42. 2003. Buenos Aires, Argentina.

BELMES, FREIDIN, NIMCOWICZ, WAINZELBAUM (2004): Abordaje psicoterapéutico en el trabajo con grupos de padres. Memorias XI Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 22-24. 2004. Buenos Aires, Argentina.

BERTAL, CARDENAL M. (2000): La Enseñanza del Método de Observación de Lactantes en un Hospital de Pediatría en AAVV: Observación de bebés. Mexico: Plaza y Valdéz, S.A de C.V.

BIANCHEDI, E. (1961): Resumen del artículo de Rodrigué Beatriz El observador en el grupo terapéutico. Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo Nº1. Buenos Aires: Americalee.

BYCK, E. (1964): Notas sobre la observación de lactantes en la enseñanza de psicoanálisis. The International Journal of Psycho-Analysis. XLY

Diccionario Enciclopédico Ilustrado de la lengua española (1964). Barcelona: Editorial R Sopena S. A.

ETCHEGOYEN R., (1986): Los fundamentos de la técnica psicoanalítica. Buenos Aires: Amorrortu (1988).

FREUD, S. (1909): Análisis de la fobia de un niño de cinco años en Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu.

GLASSERMAN, M.; SIRLIN, M. (1984): Psicoterapia de grupos de niños. Buenos Aires: Nueva Visión.

KÄES, R.; ANZIEU, D (1979): Crónica de un grupo. Barcelona: Editorial Gedisa.

MAYNTZ, R.; HOLM, K.; HÜBNER, P. (1975): Introducción a los métodos de la sociología empírica. España: Alianza Universidad (1980)

MELTZER, D. (2001): Con respecto a símbolos y signos. Revista de Psicoanálisis de APdeBA, XXIII (nº3).

TAYLOR y BOGDAN (1992): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

# LA RELACIÓN YO-MUNDO EN EL CASO BILL: UNA LECTURA DESDE LA PERSPECTIVA GRIEGA

Beretervide, Virginia  
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

La resiliencia, en tanto la capacidad que tienen las personas para soportar una crisis o una adversidad, recobrase y salir fortalecido, es un fenómeno que permite la lucha por la supervivencia, siendo por lo tanto tan antiguo como la misma humanidad aunque no se lo haya reconocido antes con este vocablo. El intento de este trabajo será rastrear las posibles raíces griegas de esta noción, centrándose en especial en la noción estoica de "oikeiosis", término que designa la percepción y la apropiación de sí que hace que cada ser vivo se experimente como perteneciente a sí mismo, inclinándose a la búsqueda de aquello que le permite autopreservarse para poder seguir existiendo y en noción de "ataraxia", más propiamente epicúrea. Otro nexo puede encontrarse en Platón, en la "fortaleza" y "templanza", dos de las cuatro virtudes principales, desarrolladas posteriormente por el pensamiento cristiano en Sto. Tomás. La resiliencia habla de actitudes, acciones y estímulos con las cuales uno se enfrenta con la vida en su conjunto, de ese ánimo con el que cada uno se acepta a sí mismo como figura básica de su existencia.

## Palabras clave

Resiliencia Pensamiento Griego Medieval

## ABSTRACT

CONFRONTATION I-WORLD IN BILL:  
READING FROM THE GREEK THOUGHT

Resilience, like capacity for suffering crisis or adversity, for recovering and becoming stronger allows fighting for survivorship. This phenomenon is older than the humanity, though this word hadn't been known before now. This paper tries to finding out possible Greek roots of this concept. It considers specially the epicurean notion of ataraxia and the stoic concept of oikeiosis which names the self-perception or self-appropriation that causes every one experiences self-belonging and looks for self-preservation. Other source can be found in Plato's concept of strength and temperance. They're two of the four principal virtues later developed by S. Thomas, the Christian thinker. Resilience talks about attitudes, actions and stimulus for facing own life. It talks about mood to accept oneself an own existence.

## Key words

Resilience Greek Medieval Thought

La relación yo-mundo en el caso Bill -el paciente de Masud Kahn- puede considerarse un claro ejemplo del fenómeno de "resiliencia", entendida ésta como la capacidad que tienen las personas para soportar una crisis o una adversidad, recobrase y salir fortalecido.

En la búsqueda de nociones que nos puedan acercar a esta capacidad y a la relación con el mundo, desde una lectura griega, y aplicarlas en lo posible a la hermenéutica del caso Bill, encontramos una noción muy característica de los estoicos, una de las escuelas helenísticas del período postaristotélico: es la noción de "oikeiosis", (cuya raíz es "oikos", casa, morada) que alude a la percepción que el ser vivo tiene de sí mismo al cabo de un proceso de retrotramiento sobre sí que hace que se experimente y que tienda al desarrollo de su naturaleza. Este término hace referencia, por lo tanto, a la inclinación de cada cosa viviente sobre sí misma, en la búsqueda de aquello que le permite autopreservarse, ya que está en nuestras ordenes biológicas luchar por la supervivencia, adaptarnos a las circunstancias más ingratas. Comenzamos a interactuar con el medio desde el momento mismo de nuestro nacimiento y el primer impulso es siempre hacia la autoconservación.

Para Séneca, filósofo del estoicismo romano, cada ser en el mundo viene llamado a mostrar su auténtica naturaleza. Al descubrirla y actuar de acuerdo a ella, cada ser va evitando todo aquello que obstaculiza su existencia y buscando activamente lo que le permite seguir existiendo, de tal manera que esta apropiación del propio ser va acompañada por la tendencia hacia lo que le es útil y el repudio de lo que le es dañino.

De ahí que la verdadera naturaleza de un ser viviente sea aquello que, además de definirle, lo autopreserva. En el caso de los seres humanos será vivir de acuerdo al lógos o la razón, que es la que conforma su verdadera naturaleza, y asimismo esta razón será como el principio de unificación entre los seres, ya que al reconocer en los demás la misma razón que aparece como un rasgo de sí mismo, hace que desarrolle un apego o familiaridad con los demás como sus congéneres.

En el caso relatado por M. Khan, Bill parecería estar perfectamente enmarcado en este contexto de la "oikeiosis" estoica, dado ese sentido innato de autopreservación y supervivencia que logró mantenerlo en medio de todas las adversidades de su vida. Pero la "oikeiosis" parece quedarse en la concepción de un individuo como mero portador de rasgos estáticos e internos, sin llegar a esa transacción elaborativa de la personalidad que se elabora entre los componentes del ambiente y la predisposición de cada individuo. Al buscar Bill su autoprotección y autopreservación mediante el alarde de su patología sexual, no llegó a realizar esa interacción entre persona y entorno que supone el auténtico proceso de resiliencia. No en vano cita M. Khan sus palabras: "no he sido jamás abrazado o envuelto con deseo, amor y anhelo".

Tampoco logra Bill esa capacidad propia de la resiliencia que implica no sólo resistir sino enfrentarse a las circunstancias difíciles forjando un comportamiento vital positivo y dejándose transformar por ellas, si bien logró trabajar, investigar y ejercer su creatividad. La observación pasiva y fría que hace Bill del dolor ajeno lo llevó a la negación de lo externo, a tal punto de provocar una sensación de vacío. Esto le permitió, innegablemente, no sufrir, resistir, pero en una resistencia llevada al extremo, originante de esa escisión interior entre yo y mundo que nos hace creer que un individuo podría escapar de su

contexto sin entretenerse con su mundo o con los medios circundantes, afectivos y verbales. No puede ignorarse aquí la mala influencia de la madre que con los tempranos relatos al niño de sus experiencias sexuales, fue un determinante incuestionable de sus comportamientos. Esto lo afectó no sólo en sus relaciones primarias, sino también en la falencia para la estructuración posterior de una vida psíquica y para el desarrollo de las condiciones yóicas y autónomas que constituyen el núcleo de su realidad interna. Su sobrevivencia, su vuelta sobre sí, fue más bien una ausencia a sí mismo. Por eso M. Khan le hace ver la importancia del viaje desde la predestinación tejida por los sufrimientos, por las andanzas del falso self perdido en sus relaciones fetichistas, hasta llegar a su destino como persona.

La noción platónica y del posterior pensamiento cristiano de fortaleza, completa y expande la noción de "oikeiosis" como fuente de la resiliencia.

Platón hace referencia a las cuatro virtudes principales, dentro de las cuales están la valentía o fortaleza y la templanza, que podrían relacionarse con la resiliencia. Hay una relación intrínseca en Platón entre las distintas virtudes: la más alta forma de valor será la de enfrentarse a las seducciones del placer sin ser dominado por ellas, y así convierte al valor en una manifestación de la templanza.

En la línea platónica, y ya dentro del posterior pensamiento cristiano, el valor o valentía, que podría referirse a la resiliencia, no significa solamente aguantar en el peligro sino que comienza por aceptarse a sí mismo como se es y a partir de eso entrar en una disposición de espíritu que es el modo como cada uno se enfrenta con la vida en su conjunto. El valor o fortaleza es la disposición a percibir la exigencia de la vida y sentirse impedido a respetarse a sí mismo haciéndole frente. Esto implica una ejercitación del ánimo en ir construyendo la confianza para actuar, para entrar en vinculaciones, para ir viviendo hacia el propio porvenir. Es el ánimo que se atreve con el futuro, que lo ve como su propia tarea.

Sto. Tomás relaciona la virtud de la fortaleza con el acto de "resistir" (*sustinere*: tolerar, aguantar) que consiste en no doblegarse frente a las dificultades que persisten por largo tiempo. Este acto de resistir conlleva un ánimo que no se deje quebrantar, y en esto entronca la virtud de la paciencia como parte integrante de la fortaleza.

Resistir, dice Tomás de Aquino, implica un esfuerzo continuado bajo la opresión de fuertes padecimientos: "es más difícil permanecer inmóvil largo tiempo que acometer algo arduo movido por un impulso momentáneo" (Suma Teológica, II-II, q.123, a. 6 ad 1).

Surge de esto la relación con el sentido de la palabra griega "*hypomone*", con la que se designa a la paciencia, a la perseverancia, al poder de resistencia, y que tiene relación con el verbo "*hypomeno*" que quiere decir "permanecer bajo", con la cual designan a la paciencia como un "quedar bajo" los acontecimientos que amenazan. A su vez el verbo "*meno*" quiere decir permanecer, quedar firme de pie, quedarse en su sitio, habitar.

Lo que sugiere esta línea conceptual es la actitud de permanencia inmutable en el ser bajo el flujo de los acontecimientos amenazantes, el mantenerse firme y fiel a sí mismo en adhesión al propio ser, lo que va a conformar la identidad.

¿De qué manera surge de esto la relación con la actitud resiliente?

En primer lugar porque es la que permanece fija en una base sólida, la que hunde su raíz en el núcleo energético que se mantiene inmutable bajo los cambios y le permite resistir lo adverso. Desde esta perspectiva podría quedar totalmente enmarcada en la actitud de la "oikeiosis", La resiliencia en el caso Bill parece ser vivida a la manera puramente estoica, que se enfrenta al mundo como realidad oprimiente y agobiante y no como un plexo de significaciones que apelan a la interioridad. Desde esta perspectiva, se llega a una actitud de retraimiento y distanciamiento de la realidad, a una reversión sobre sí que lleva a un rígido afincamiento en la propia inmanencia, a un aislamiento u absolutización del yo, aislamiento que se opone a la verdadera interioridad porque no está llamado y nutrido

desde afuera sino enredado en sí mismo. De esta manera, la buscada autopertenencia y libertad interior queda en el vacío, en una pretensión descarnada y desposeída de sentido, porque no está referida a valores objetivos, no se autotranscende, no resignifica el mundo ni modela su propio destino desde una auténtica comunicación con él.

Pero la resiliencia es un concepto multidimensional, más amplio que la simple resistencia para hacer frente a las adversidades y que incluye otros componentes que trascienden el mero repliegue en la interioridad apelando a una energía no sólo dentro sino fuera de sí mismo; no se genera, por lo tanto, sólo desde el lado de un proceso interior o sólo desde el lado de un entorno, sino en el anudamiento permanente del proceso íntimo con el contexto del mundo.

A este respecto hay varios hilos que le va tirando sutilmente M. Khan a su paciente, como cuando le dice que él no tiene inconsciente, que "sólo existió y observó" pero no vivió o compartió la vida con el "otro" (madre, familia, vida social) Cuando Bill narra que sólo robaba alimentos para él, sin compartir ni aceptar nada, denota una capacidad de sobrevivencia, pero en la ausencia a sí mismo, sin tener un objeto interno, porque no había tenido un espacio psíquico interno. Sentía que durante toda su vida había "puesto en acto la situación de su madre".

Apoyándose en la reflexión que hace cuando dice: "el soimême pinchado no llega muy lejos", M. Khan le dice que él en su vida ha logrado convertirse en persona pero ahora debe enfrentarse a la difícil tarea de llegar a ser un "solo acompañado": ahora debe abarcar al otro y debe llegar a la independencia pero compartida con el otro.

Si la fortaleza implica como punto de partida forjarse un centro anímico interior que sea capaz de retemplarse a sí mismo, de resistir todas las cargas, de ser dueño de sí, lo cual no se puede lograr si no se está adherido a un sentido, un bien o un valor que resignifique el mundo, ésta es la tarea que quizá le quedó pendiente a Bill en su crecimiento personal y en el desarrollo de sus propias virtualidades: el salto desde esa fuerte afirmación de sí que lo caracterizaba, desde esa firmeza y adhesión a su propio ser, que lo mantuvo fiel a sí mismo y fiel a su propio lugar, hasta lograr restablecer su relación con el mundo y con los otros, hacerlos suyos, personales y significantes.

Es quizás en esta falencia en donde salta la necesidad de algo que estuvo ausente en la vida de Bill: unas adecuadas relaciones afectivas primarias que constituyeran los cimientos sobre los cuales se pudiera apoyarse la resiliencia, esa fortaleza no exenta de vulnerabilidad pero que va más allá de ella, esa actitud con la cual uno se enfrenta con la vida en su conjunto que conforma el ánimo con que cada persona se acepta a sí misma como figura básica de su existencia

## BIBLIOGRAFÍA

- AQUINO, T. de: Suma Teológica, Salamanca, B. A.C., II-II, q. 123 a 128 \*\*
- CAMPS, V.: Historia de la Ética, Barcelona, Crítica, 1989-92.
- CAPELLE, W. Historia de la Filosofía Griega, Madrid, Gredos, 1993
- CYRULNIK, B.: La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia, Granica, Bs.As., 2001.; Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida, Gedisa, Madrid, 2002.
- MASUD R. KAHN, M.: "Neurosis de destino, falso self y destino. Notas clínicas: la fase final", Revista de Psicoanálisis (APA, Argentina), 1986, Tomo XLVI, Nº 2, pp. 253-280
- MONDOLFO, R.: El pensamiento antiguo, Tomo II, Losada, Bs. As., 2003; La comprensión del sujeto humano en la cultura antigua, Eudeba, Bs.As., 1968.
- PLATÓN: La República, Madrid, Gredos, 1982., TomoIV.
- REALE, G. y ANTISERI, D.: Historia del pensamiento filosófico y científico, Antigüedad y Edad Media, Barcelona, Herder, 1995, Tomo I.
- SÉNECA, L.A.: "Sobre la Providencia" y "Sobre la felicidad" en Diálogos, Madrid, Tecnos, 1986.
- SOLVEYRA, M.M.: "La fuerza interior de la paciencia" en Komar, E.: Vida llena de sentido", Fund. Bank Boston, Bs.As., 1999, p.143-160.
- VANISTENDAEL, S.: La resiliencia en lo cotidiano en Manciaux (comp): La resiliencia, resistir y rehacerse, Madrid, Gedisa, 2003.

# INTERVENCIONES DEL TERAPEUTA EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA GRUPAL

Bó, María Teresita; Cavalleris, Silvina  
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

En el marco del proyecto "Problemas de aprendizaje: Compromiso psíquico e intervenciones clínicas específicas" (PS 82 UBACyT), que dirige la Dra. Silvia Schlemenson, y cuyo objetivo general es: "Profundizar en las estrategias clínicas para incidir en los cambios psíquicos que favorecen las transformaciones de la producción simbólica en niños con problemas de aprendizaje", nos hemos abocado al estudio de las intervenciones del terapeuta en la clínica psicopedagógica grupal. Este trabajo pretende transmitir algunos hallazgos investigativos que nos permiten pensar y ampliar nuestra comprensión de las intervenciones del terapeuta al interior de un tratamiento psicopedagógico. Desde el material clínico de investigación trabajado y el marco teórico que lo sustenta encontramos que: - Los problemas de simbolización estarían vinculados a la posición subjetiva respecto a las maneras particulares de tramitar los conflictos. El posicionamiento particular al respecto aparece de formas diversas en la dimensión clínica y las modificaciones en el transcurso del tratamiento propiciarían la actividad representativa. - Los problemas de simbolización estarían vinculados a la pobreza de recursos de mediación simbólica tales como la narración. Las intervenciones terapéuticas dirigidas al proceso reflexivo del niño dinamizarían la aparición de estos recursos al servicio de la actividad representativa.

## Palabras clave

Simbolización Intervenciones Conflicto Reflexión

## ABSTRACT

### THERAPEUTIC INTERVENTIONS IN THE PSICOPEDAGOGICAL CLINIC

In the project "Learning disabilities: psychical engagement and clinical specific interventions" (Ps 82 UBACyT), directed by Dra. Silvia Schlemenson, and which object is: "Go deep in the clinical strategies to produce psychical changes that help with transformations in the symbolic children's productions with learning disabilities", we have made deeper studying the interventions from therapists in group therapy psicopedagogical clinic. This work wants to transmit some findings that help us to think and improve our comprehension on therapeutic interventions in the psicopedagogical treatment. From the clinical material and based on our theory, we have found that: - The symbolic disorders might be related with the subjective position according to the particular way of solving conflicts. When the treatment progresses, the changes in this subjective position help with the advances of symbolic activity. - The symbolic disorders might be related with other activities like narration. The therapeutic interventions applied to children's reflexion would increase these activities in connection with all the mental representative activity.

## Key words

Symbolization Interventions Conflict Reflectivity

En el marco del proyecto "Problemas de aprendizaje: Compromiso psíquico e intervenciones clínicas específicas" (PS 82 UBACyT), que dirige la Dra. Silvia Schlemenson, y cuyo objetivo general es: "Profundizar en las estrategias clínicas para incidir en los cambios psíquicos que favorecen las transformaciones de la producción simbólica en niños con problemas de aprendizaje", es que nos hemos abocado al estudio de las intervenciones del terapeuta en la clínica psicopedagógica grupal.

Concebimos a la Psicopedagogía Clínica como una disciplina compleja ya que implica una aproximación clínica a los aspectos psíquicos que comprometen el aprendizaje.

Los niños con dificultades en el proceso de simbolización presentan problemas de aprendizaje. Un niño tiene problemas de aprendizaje cuando sus modos de producción simbólica adquieren características restrictivas, es decir su modo particular de interpretar el mundo es limitado y pobre en ciertas áreas y se ponen de manifiesto dificultades en el proceso de representación.

El tratamiento psicopedagógico se propone operar sobre dicha problemática, dinamizando la producción simbólica y representativa.

Uno de los objetivos del tratamiento es posibilitar procesos representativos menos restrictivos, propiciando la producción de nuevos enlaces y una dinámica libidinal ligada al aumento de sentido.

En esta investigación nos hemos propuesto indagar en las características de las intervenciones del terapeuta en la Clínica Psicopedagógica Grupal. A tal fin las tareas realizadas durante los años 2004-2005-2006 han sido la video filmación de todas las sesiones de tratamiento de un grupo de niños con problemas de aprendizaje, la desgrabación de estas sesiones y el comienzo de análisis de los datos con el soporte técnico del programa Atlas Ti.

De estos primeros análisis surgen algunos hallazgos que nos permiten pensar y ampliar nuestro marco de comprensión de las intervenciones del terapeuta en el marco de un tratamiento psicopedagógico. Desde el material clínico de investigación trabajado y el marco teórico que lo sustenta encontramos que:

- Los problemas de simbolización estarían vinculados a la posición subjetiva respecto a las maneras particulares de tramitar los conflictos. Y el posicionamiento particular al respecto aparece de formas diversas en la dimensión clínica en el transcurso del tratamiento dinamizando la actividad representativa
- Los problemas de simbolización estarían vinculados a la pobreza de recursos de mediación simbólica tales como la narración. Las intervenciones terapéuticas dirigidas al proceso reflexivo del niño dinamizarían la aparición de estos recursos al servicio de la actividad representativa.

## CONFLICTO PSÍQUICO: concepto e intervenciones pertinentes

Consideramos conflicto psíquico a las exigencias internas contrarias que sufre el aparato debido a su división en instancias. De acuerdo a la concepción metapsicológica, la libido circula en el aparato en dirección progrediente o regrediente, y al hacerlo debe atravesar distintos territorios entre los que se en-

cuentran diversas barreras. Cada vez que, debido a mociones pulsionales contradictorias, este pasaje entre distintas instancias se halla dificultado podemos afirmar que nos hallamos frente a un conflicto psíquico.

En ocasiones lo que origina el conflicto se halla vinculado a los aspectos intersubjetivos, es decir a la relación del sujeto con los objetos.

En otras se trata de una problemática específicamente intrapsíquica, referida a la oposición intersistémica, por ejemplo entre los deseos y los ideales, o entre identificaciones contradictorias entre sí.

De todos modos no debemos perder de vista que lo traumático está en relación con la representación interior que cada sujeto produce en relación a los objetos con los que se vincula, de tal forma que siempre el conflicto psíquico se resuelve a partir de las modificaciones ligadas a las mociones pulsionales, es decir en lo intrapsíquico.

Consideramos al conflicto como constitutivo del ser humano, en cuanto es el resultado de la división del aparato en instancias, producto de la represión fundante y de la complejización psíquica. Por lo tanto no todo conflicto debe ser considerado como patológico, sino que lo es en cuanto produce un sufrimiento que ponga en marcha defensas excesivas, inhibiciones, dificultades para encontrar cursos sustitutivos a la satisfacción pulsional, trastornos o síntomas manifiestos.

El conflicto puede ser manifiesto o latente. En éste último caso puede hallarse subsumido en las formaciones de carácter, en trastornos de conducta y en síntomas.

Los niños con los que trabajamos presentan, en ocasiones, dificultad para aceptar los problemas por los que atraviesan como conflictos. Por tanto realzar el conflicto cuando se presenta constituye una intervención importante, en aras a volver más permeables las corrientes libidinales de la vida psíquica. La inclusión del conflicto dinamiza la actividad representativa. Las representaciones propias de cada instancia se enriquecen al hallar nuevas ligaduras. Para que ello sea posible, es necesario que la energía libidinal encuentre, en su desplazamiento, barreras intersistémicas suficientemente permeables. Se tratará en algunos casos de levantar resistencias, en otros de lidiar con inhibiciones o de habilitar nuevas representaciones.

En relación a la caracterización del conflicto tendremos en cuenta:

- modos particulares de investimento y desinvestmento (objetos que se hallan investidos, aquellos que no, defensas que utiliza)
- modos particulares de procesamiento de la energía pulsional (descargas, síntomas, somatizaciones, inhibiciones, pasivización, descargas maníacas)
- aspectos intersubjetivos y narcisísticos (conflictiva edípica: aspectos identificatorios y narcisísticos - vínculos entre pares: aspectos logrados y aspectos no resueltos - formas de tramitación de las salidas exogámicas: figuras extrafamiliares idealizadas)

El tratamiento se activa a partir del conflicto. Este se conoce a través del diagnóstico y también a partir de repeticiones que se producen al interior del tratamiento, que constituyen sustituciones de marcas histórico-libidinales. Trabajar con la singularidad implica trabajar con el conflicto.

El modo de resolución del conflicto siempre tiene que ver con la evitación del sufrimiento. Recordemos que el aparato tiende a la consecución del placer y huye del displacer. Pero esta evitación no siempre es lograda y en ocasiones el padecimiento que se genera es aún mayor que el evitado o el temido.

En la clínica el conflicto puede aparecer como sufrimiento, pero no siempre es así. Entonces es importante pesquisar otras formas en que aparece, siempre ligadas a repeticiones o a rupturas.

En relación a las intervenciones terapéuticas vinculadas al conflicto, encontramos algunas que se orientan a **poner en**

**realce el conflicto.** Esto implica un señalamiento, un llamado de atención sobre la problemática. Es cierto que muchos niños elaboran diversos mecanismos de defensa mediante los cuales logran evitar la confrontación con el conflicto. Pero es necesario el advenimiento de alguna posición subjetiva en relación a lo que acontece. Poner en realce el conflicto es el primer paso necesario, intervención convocante a que algo del orden de la subjetividad aparezca. Es también una intervención habilitante en la medida que promueve la posibilidad de hacer frente a una determinada situación. Conlleva un mensaje implícito destinado a que cada niño pueda asumir que se halla frente a una problemática específica, que produce sufrimiento por los modos fallidos en que se la ha enfrentado hasta el presente, que de ello puede hablarse y que frente a ello algo también podrá realizarse.

Cada niño tramita su propia conflictiva psíquica de una manera particular, y esto lo lleva a generar modos específicos de resolución. En la clínica aparecen intervenciones orientadas a realizar estos modos personales de resolución de conflictos. Este tipo de intervenciones promueve la aceptación de la heterogeneidad y realza las particularidades de cada niño.

Los niños que se acercan a nuestra clínica, nos muestran en general, que los modos en que intentan resolver su conflictiva son reiterados, repetitivos y siempre fallidos. Están teñidos de dolor y sufrimiento y conducen a la elaboración de defensas cada vez más rígidas y menos eficaces.

Toda vez que aparezcan indicios de modificación en estas modalidades se habrá abierto el espacio necesario para intervenir señalando los cambios en la resolución de conflictos. Este tipo de intervenciones se orienta a la aceptación de la heterogeneidad y permite que cada quien exprese y actúe de acuerdo a su propia singularidad.

A medida que avanza el tratamiento, aparecen cambios en las modalidades de resolución de las situaciones problemáticas. En el análisis de las intervenciones observamos aquellas que realzan dichas modificaciones. El proceso terapéutico va produciendo nuevos entramados representacionales que posibilitan la escritura de una nueva historia en la cual las relaciones vinculares con los objetos sean más placenteras y más logradas.

#### **PROCESO REFLEXIVO: concepto e intervenciones pertinentes**

Concebimos al proceso reflexivo como una actividad del psiquismo mediante el cual un sujeto toma contacto con sus deseos y pone en suspenso las significaciones previas de orden consciente para dar lugar a otras significaciones, aun no conocidas. Este proceso sólo es posible, según señala Castoriadis, gracias a la imaginación radical, entendida como la capacidad de crear un flujo constante de representaciones, deseos y afectos. Es radical en tanto es pura creación y no admite la repetición.

En el dispositivo terapéutico objeto de investigación encontramos que determinados tipos de intervenciones potenciarían el proceso reflexivo:

1. Intervenciones dirigidas a promover actividad asociativa
2. Intervenciones dirigidas a potenciar el proceso deconstructivo.

1. Las intervenciones dirigidas a promover actividad asociativa implican otorgar desde el lugar del terapeuta un espacio para la enunciación de situaciones placenteras y dolorosas vividas por los niños que asisten a terapia favoreciendo su resignificación. Se alienta la recuperación de experiencias para otorgarles nuevos sentidos, permitiendo la apertura y posibilitando el inicio de una cadena sustitutiva., realzando las diferencias, promoviendo nuevas ligazones y el cuestionamiento de las existentes. Promover actividad asociativa es promover palabras, escucharlas como enunciados de un sujeto haciendo lugar a la voz, a los silencios, a los gestos, al "no se lo que tengo para decir", al "no quiero decir" posibilitando su investi-



miento.

Se jerarquiza el eje de la sustitución en lugar del eje metafórico, de la búsqueda del sentido oculto. El sentido pasa a ser un modo de presentación que permite la apertura y posibilita el inicio de una nueva cadena sustitutiva, de nuevas ligazones y de nuevas oportunidades de ligazón. A partir de estas intervenciones pareciera acrecentarse en los niños asistentes a estos grupos de tratamiento, la presencia de recursos de mediación, y modos de estructuración simbólica, para interpretar, significar, contar. Observamos también que hay momentos terapéuticos sin narración, muy silenciosos, probablemente indiciarios de movimientos pulsionales y residuos fantasmáticos, estos silencios dan lugar posteriormente y a partir de las intervenciones en transferencia a nuevas narraciones, nuevas historias.

2. Las intervenciones dirigidas a potenciar el proceso deconstructivo buscan permitir al niño -en el transcurso de una sesión, con la presencia de un terapeuta y de pares en un determinado encuadre de trabajo terapéutico- que recomponga en calidad de coautor una nueva construcción de su propia dramática subjetiva, facilitando la caída de las certezas, de los enunciados establecidos y muchas veces repetidos, que funcionan como marcos fijos con los cuales dan sentido a lo que les pasa.

La interrogación, el cuestionamiento, la diversificación y difracción de las relaciones causales como operatorias psíquicas al interior de la sesión y en transferencia resultan instrumentos valiosos para poner en marcha este proceso.

---

#### **BIBLIOGRAFÍA**

BEGUÉ, M-F. (2002): Paul Ricoeur: La poética del sí-mismo. Editorial Biblos. Buenos Aires

CASTORIADIS, C. (1991): "Lógica, imaginación y reflexión", en Roger Dorey y otros, El inconsciente y la ciencia, Buenos Aires, Amorrortu

CASTORIADIS, C. (1993): "El imaginario social y la sociedad", en La institución imaginaria de la sociedad. Vol. II Buenos Aires Tusquets Editores

FREUD, S. (1915): Pulsiones y destinos de pulsión, en Obras completas, tomo XIV, Buenos Aires, Amorrortu, 1978-1985

FREUD, S. (1914): Trabajos sobre técnica psicoanalítica (1914), en Obras Completas, tomo XII, ob. citada

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

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

# PROCESO PSICOTERAPÉUTICO: ESTUDIO DE CASO EN PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA

Cervone, Nélida; Luzzi, Ana María; Slapak, Sara; Belmes, Débora; Ramos, Laura; Wainszelbaum, Dina; Padawer, María; Grigoravicius, Marcelo; Frylinsztejn, Cecilia  
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El objetivo es informar sobre la evolución de un paciente de 7 años a lo largo de un año de psicoterapia psicoanalítica grupal y la de su madre incluida en un grupo de orientación a padres. Es un estudio de caso dentro de una investigación, P051, sobre análisis de proceso, en el que se evalúa cambio psíquico, y el marco conceptual es la Teoría de las Relaciones Objetuales. Método: se realiza un análisis cualitativo de la 3er sesión de cada mes a lo largo de un año de tratamiento utilizando diversas estrategias metodológicas. Se contrastan los resultados con los obtenidos mediante técnicas de evaluación psicológica de procesamiento cuantitativo, que se aplican al inicio y al año de psicoterapia. Respecto de las conclusiones, se observa al igual que en otros casos analizados, que en el niño hay más indicadores de cambio psíquico en las sesiones que en el adulto, lo que también se registra en los resultados del análisis cuantitativo. Asimismo se destaca que el trabajo con el adulto responsable permite la continuidad del tratamiento del niño y favorece su posibilidad de cambio, aún cuando esto no se registre en el adulto.

## Palabras clave

Psicoterapia Cambio Niños Padres

## ABSTRACT

PSYCHOTHERAPEUTIC PROCESS: A CASE STUDY IN PSYCHOANALYTICAL PSYCHOTHERAPY

The aim of this paper is to report about the progress of a 7-years-old patient throughout a year of group psychoanalytical psychotherapy and also her mother's performance who assists to a parents orientation group. It is a case study within a research about process analysis, in which psychic change is evaluated, and the framework is the Object Relations Theory. Method: we perform a qualitative study of the third session of each month during a year of treatment using different methodological strategies. We contrast the results with the ones obtained through psychological evaluation techniques of quantitative processing, which are applied at the beginning and after a year of undergoing psychotherapy. With regard to the conclusions, we observe just as in other cases which has been analyzed, that in the child there are more indicators of psychic change in the sessions than in the adult, something that is also registered in the results of the quantitative analysis. Likewise, we emphasize that working with the adults in charge contributes to the continuity of the children's treatment and promotes their possibility of change, even so when this is not registered by the adult.

## Key words

Psychotherapy Change Children Parents

## INTRODUCCIÓN

El objeto de nuestra investigación empírica actual es la evaluación de cambio psíquico de niños en psicoterapia psicoanalítica grupal y los cambios en la capacidad de contención emocional de sus padres o adultos responsables. El seguimiento de cada paciente es individual y se realiza durante al menos doce meses de tratamiento.

La aplicación de metodología cualitativa del estudio de caso al análisis de las manifestaciones del cambio psíquico, desde hace tiempo valorada en las investigaciones psicoanalíticas (Tomä y Kächele 1990: 25), se fundamentó en los principales rasgos característicos y ventajas de los estudios de caso, entre ellas la posibilidad de considerar simultáneamente las perspectivas de múltiples individuos, la mirada longitudinal que permite "capturar" y analizar intensivamente procesos y su carácter "abierto" que facilita el descubrimiento de hechos, procesos y fuentes de datos no previstos al comienzo de la investigación (Snow y Anderson 1991: 152-163).

## MÉTODOS

El análisis cualitativo en nuestra investigación, abarca tres estrategias sucesivas:

a) la construcción y depuración de "códigos" y "subcódigos" analíticos, que se aplican a los "registros observacionales" de las sesiones de psicoterapia grupal de niños y de los grupos de orientación a los padres o adultos responsables. Estos registros son elaborados por observadores no participantes. Cada investigador fracciona el *corpus* textual de cada registro observacional en segmentos a los que asigna uno o más códigos extraídos del Manual de códigos construido *ad-hoc*. Este Manual fue teniendo depuraciones, por lo que actualmente lo estamos utilizando en su 13ava versión.

b) la construcción de "plantillas" individuales para cada paciente sobre la base de una "matriz" diseñada *ad hoc* y común a todos los pacientes; en la plantilla se vuelca el material de la sesión correspondiente a cada paciente, segmentado y codificado. Las plantillas individuales se revisan y analizan en discusiones grupales.

c) la elaboración de un "relato" para cada paciente; la segmentación o desconstrucción vertida en cada plantilla se "revisita" a los efectos de efectuar una narración de índole descriptiva. La producción del relato permite hacer un recorrido de la presencia del paciente, sus modalidades y características, desarrolladas a lo largo del año de tratamiento estudiado dando lugar a una reconstrucción del proceso psicoterapéutico de cada paciente, dentro del contexto grupal.

El análisis cualitativo se complementa con los resultados obtenidos mediante técnicas de evaluación psicológica de procesamiento cuantitativo, que se aplican al inicio y al año de psicoterapia; para los niños se utiliza el Child Behaviour Checklist (Achenbach, 1991) y para los adultos responsables el Inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPs, Millon, 1994)

El Child Behaviour Checklist (CBCL; Achenbach 1991), validado por Corina Samaniego (Samaniego, 1998), formulario estandarizado para registrar los problemas comportamentales y competencias de niños entre 4 y 18 años, consiste en un conjunto de ítems predeterminados que describen el comportamiento infantil, y se categorizan en términos de escalas

derivadas empíricamente. Diferentes tipos de informantes - en nuestra investigación son los padres o adultos responsables - estiman la presencia, frecuencia o severidad de problemas de conducta seleccionados. En nuestra experiencia, esto agrega valor clínico a su utilización.

El MIPS, Inventario Millon de Estilos de Personalidad, cuestionario diseñado por Theodore Millon, tiene como objetivo medir la personalidad de individuos adultos entre 18 y 65 años, centrándose en la tipología de estilos de la personalidad, y sin tomar en consideración parámetros psicopatológicos. Para abarcar la personalidad de una manera más o menos completa el autor plantea la necesidad de caracterizar tres componentes de una secuencia: los motivos profundos que orientan a las personas, los modos característicos que emplean para construir y transformar sus cogniciones, y las conductas específicas que han aprendido a utilizar para relacionarse con los demás.

## RESULTADOS

Se presentan los resultados de la aplicación de la metodología descripta a una muestra de doce sesiones de psicoterapia psicoanalítica grupal y a una muestra de doce sesiones de grupos de orientación a padres o adultos responsables; en ambas muestras se elige sistemáticamente la 3ra sesión de cada mes; se ha extraído el material correspondiente a una niña de 7 años - Alicia - y el de su madre de 28 años - Susana - Alicia vive con su madre, su media hermana de 9 años y la actual pareja de la madre. Sus padres se separaron hace dos años, luego de lo cual la madre hizo un intento de suicidio, estando presente Alicia. El padre no ha vuelto a formar pareja.

Motivo de consulta: bajo rendimiento escolar y dispersión.

La asistencia de Alicia a su psicoterapia ha sido regular. En las primeras sesiones está muy presente en el registro observacional y hay muchas intervenciones de la terapeuta dirigidas a ella; luego su participación va disminuyendo al igual que las intervenciones de la terapeuta referidas a ella.

A lo largo de las 12 sesiones que componen la muestra Alicia fue desplegando su problemática, ampliando y enriqueciendo los recursos expresivos. Dicha evolución puede rastrearse en varias familias de códigos, como ser: *relación con terapeuta*, *relación con pares*, en las producciones: *juegos y verbalizaciones* y en los temas manifiestos.

En las primeras sesiones está muy atenta a lo que ocurre en el grupo, sobre todo con sus pares y con la terapeuta y generalmente es una de las primeras en responder tanto verbalmente como con acciones. En la relación con la terapeuta se observa un cierto viraje a lo largo de la muestra; en un principio está pendiente de ella tratando de ayudarla; en ocasiones rivaliza. A partir de la sesión 8, comienza a pedirle ayuda, a mostrarle que hay cosas que están mal y que no puede resolverlo todo sola.

Al inicio de la muestra, predominan las *relación entre pares/ colaborativas*, está pendiente de las necesidades de sus compañeros y es ella la primera en responder las diversas preguntas que realizan sus pares. A partir de la cuarta sesión de la muestra, comienza a entablar una relación particular con otra niña del grupo, con quien comparte la mayoría de las actividades. En ese vínculo predominan las *relaciones entre pares/ colaborativas*, aunque en ocasiones Alicia se vuelve autoritaria. La relación con esta niña se mantiene hasta el final de la muestra, pero paulatinamente deja de ser un vínculo exclusivo y comienza a integrar en sus juegos y actividades al resto de los niños del grupo.

En las producciones, *acciones*, *juegos* y *verbalizaciones*, también se observa una evolución. En el inicio predominan las acciones, individuales y compartidas, y *verbalizaciones/ dirigidas a otros*; luego empiezan a aparecer distintos juegos, (*juego/ individual* y *juego/ compartido*), dibujos y en las verbalizaciones se observa una mayor implicación personal (*Verbalización/ implicación personal*), y verbalizaciones de distintas

fantasías referidas al juego (*Verbalización/ fantasía referida a juego*).

La temática representada en sus producciones a lo largo de toda la muestra es la misma, aunque va modificando su forma de expresión. Inicialmente se ubica en un rol adulto con respecto al resto de los niños y también con la terapeuta; es ella quien cuida y protege, tanto al grupo como a sus integrantes, como ocurrió cuando su madre tuvo el intento de suicidio.

En la cuarta sesión, luego del receso académico, representa con material de construcción (*juego/ de construcción*) distintas situaciones que ella denomina peligrosas (*Verbalización/ fantasía referida a juego*): como una cabeza de tigre, un gusanito que se va a caer de un avión y una torre que se desarma todo el tiempo. En esta misma sesión, luego de varios señalamientos de la terapeuta, le responde: "Yo me puedo salvar sola" (*Respuesta a intervención*). Al finalizar esta sesión dice al guardar una construcción que realizó en la caja: "No se rompe. Bien protegida queda" (*Verbalización/ dirigida a otro*).

En la quinta sesión, realiza varias construcciones (*juego/ de construcción*) y cuida mucho que no se desarme, que no se rompa. En un momento dice: "Se desarmó, no importa, yo puedo armar otro". En esta sesión le prepara una pócima para que tome la terapeuta, pero al dársela a probar se le cae, quizás aquí haya una referencia al intento de suicidio de la madre.

En la sesión nueve de la muestra, juega con el resto de los niños del grupo a la mamá (*juego/ compartido; juego/ dramático*), ella es la mamá de dos nenes, a quienes reta y da muchas órdenes. Dice: "Ellos son mis hijos. ¿Por qué no hacen la cama? ¿Por qué no van a la escuela? Dejen de gritar y duerman. Vos dormís ahí y yo ahí, cada uno tiene su tele. Yo me tengo que ir a trabajar. Los dejo dormir." Los nenes se enferman, ella dice: "José está enfermo". El nene le dice que tiene fiebre y ella dice que es mentira.

En la sesión diez, Alicia menciona que su mamá se quebró el codo, y se aparta de la terapeuta y de los otros niños. La terapeuta la pregunta que pasó y ella dice: "No quiero contar". En la sesión once, cercana al receso, comienza a ordenar los dibujos de la caja, lo hace con la niña con quien comparte muchas de las actividades. Aparecen varias menciones a las vacaciones y a la despedida (*Vacaciones*). En esta sesión en varias oportunidades habla de los materiales rotos de la caja, algunos lápices, dibujos. En la sesión doce, la última de la muestra y última sesión del año, Alicia al inicio se aparta del resto de los niños, y reclama por una niña ausente.

A lo largo de esta muestra se observa la disminución de defensas de tipo maníaco, y la aparición de aspectos depresivos, lo que desde el marco de la Teoría de las Relaciones Objetales es indicador de cambio psíquico.

La contrastación con los resultados de la aplicación del Child Behaviour Checklist, confirma esta evolución. Al inicio del tratamiento se registra un puntaje total de 89 puntos - "externalizante": 31; "internalizante": 23 y "problemas de atención": 14 -. En el retest se registra un puntaje total de 40 puntos - "externalizante": 10; "internalizante": 13 y "problemas de atención": 9 - Susana ha estado presente en las 12 sesiones de esta muestra. Su participación ha sido siempre activa, respecto de la terapeuta y de los otros miembros del grupo.

El vínculo con la terapeuta caracterizado por el predominio de intervenciones individuales (*intervención/un individuo; intervención interrogativa/terapeuta*), al principio respondían a la modalidad de preguntas y respuestas y luego se incorporaron nuevas formas como comentarios dirigidos a la terapeuta, con momentos de tensión y oposición en relación a temas como la sexualidad y el vínculo entre Alicia y su padre, e incluyendo también comentarios sobre dificultades de orden social, de salud y del vínculo con su otra hija.

Los señalamientos de la terapeuta, al principio cuestionados o resistidos, fueron posteriormente incluidos en sus comentarios sobre diversos problemas, en especial la relación de Alicia con

su padre.

Al inicio Susana manifiesta cierta dificultad para ponerle límites a su hija como así también para diferenciarla de su otra hija y de sí misma. Señala que ella a sus hijas "les habla como adultas pero que juega con ellas como chiquitita". Hacia el final de la muestra se observa cierto atisbo de comprensión de las dificultades de Alicia y algún reconocimiento de sus dificultades como madre; asimismo comienza a reconocer la importancia del vínculo de la hija y el padre.

En la séptima sesión la terapeuta está ausente y en ella Susana incluye datos significativos y dolorosos de su vida.

Uno de los aspectos que sobresalen en el material es el referido a la confianza y la desconfianza que se despliega a través del vínculo con la terapeuta, que posiblemente remita a fallas de contención emocional de sus vínculos primarios (especialmente materno), lo que a su vez permitiría entender las dificultades en la contención emocional de su hija.

La contrastación con los resultados de la aplicación del MIPS da cuenta de que, al inicio del grupo de orientación, es una persona con dificultades en las relaciones sociales; en su núcleo íntimo y familiar puede demostrar afecto aunque al mismo tiempo es dominante y controladora, dejándose llevar por sus propios impulsos sin importarle las reglas, ni las prohibiciones. Tal es así, que aunque parezca amistosa y amable ante los demás, pueda ser autoritaria en su casa, descargando su ansiedad con exigencias y conductas coercitivas.

En el retest se observa que se produjeron modificaciones, siendo adaptativas sólo algunas. Actualmente, su accionar se tornó menos impulsivo pero, en casi todas las escalas relacionadas con los vínculos, sus modificaciones fueron por lo general desadaptativas. Se manifiesta insegura, renuente a participar en situaciones sociales y se ha vuelto más transgresora respecto a las normas, con un menor grado de actitud de cooperación para con los demás.

## CONCLUSIONES

La metodología cualitativa empleada permite la detección de momentos o episodios de cambio psíquico a lo largo de un año de tratamiento, ya sea de mejoras en las estrategias defensivas como de agravamiento de las dificultades. El contraste con los resultados de la aplicación de instrumentos de análisis cuantitativo permite ratificar esos movimientos.

Respecto de las diferencias en los efectos de los procesos observados en la psicoterapia psicoanalítica grupal de la niña y en el grupo de orientación de la madre -grupo de orientación concebido como una psicoterapia psicoanalítica focalizada - se reitera lo observado en estudios anteriores, esto es, que los niños suelen beneficiarse más rápida y efectivamente con un proceso psicoterapéutico psicoanalítico que los adultos. La inclusión de los padres o adultos responsables en grupos de orientación es sin embargo, requisito indispensable para la continuidad del tratamiento y para favorecer el proceso de cambio en los niños.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- ACHENBACH, T.M. (1991): Manual for the Child Behavior Checklist 4/18 & 1991 Profile. Burlington, VT: University of Vermont. Department of Psychiatry.
- MILLON, T. (1994): El inventario Millon de estilos de personalidad. Bs. As.: Paidós.
- SAMANIEGO, V.C. (1998): El Child Behaviour Checklist: su estandarización y aplicación en un estudio epidemiológico. Problemas comportamentales y sucesos de vida en niños de 6 a 11 años de edad. Informe Final UBACyT. Manuscrito no publicado.
- SAMANIEGO, V.C. (1999): El Child Behaviour Checklist: su estandarización en la Argentina. Ponencia presentada en el XXVII Congreso Interamericano de Psicología; Caracas.
- SLAPAK, S.; CERVONE, N.; LUZZI, A.M. y D'ONOFRIO, M.G. (2003a): Cuestiones metodológicas en la construcción y el análisis de datos cualitativos

sobre proceso terapéutico y cambio psíquico con la asistencia del software ATLAS.ti. Revista Investigaciones en Psicología, Año 8 N° 2, pp. 121-134. Buenos Aires: Facultad de Psicología/Universidad de Buenos Aires.

SLAPAK, S.; CERVONE, N.; LUZZI, A.M.; FRYLINSZTEIN, C. (2003b): Método de evaluación de cambio psíquico. Revista Argentina de Clínica Psicológica, V XII, N° 3, pp. 193-206. Buenos Aires: Fundación Aiglé.

SNOW, D.A.; ANDERSON, L. (1991): Researching the Homeless: The Characteristic Features and Virtues of the Case Study. En J. R. Feagin, A. M. Orum y G. Sjöberg (1991), A Case for the Case Study, pp. 148-173, The University of North Carolina Press, Chapel Hill.

TOMÄ, H.; KÄCHELE, H. (1990): Teoría y práctica del psicoanálisis. Estudios clínicos, Barcelona: Herder.

# TRASTORNOS PSICOSOMÁTICOS EN LA INFANCIA.

## PRESENTACIÓN DE UN CASO CLÍNICO

Cheja, Reina  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

### RESUMEN

Se presenta el caso de una niña de 6 años. Padece trastornos psicosomáticos: alergia, alopecia, se lastima las cutículas hasta hacerlas sangrar. B padeció una serie de duelos, pérdidas y traumas con una madre violenta, desmesurada en sus emociones hacia la hija. Pensamos que estas situaciones determinaron una incapacidad psíquica para elaborarlo y con una madre que falla en su capacidad paraexcitatoria, no la alivia sino que las incrementa. Sin posibilidades de mentalizar las emociones y el fracaso en la trama de sostén la niña se encontraría con afectos cuya vía de salida llevaría a la somatización. Esto confirmaría las hipótesis de nuestras investigaciones anteriores.

### Palabras clave

Mentalización Traumas

### ABSTRACT

#### SUFFERS FROM PSYCHOSOMATIC DISORDERS

B. is a 6 year old girl who suffers from psychosomatic disorders: allergy, alopecia, cuticle biting. B. suffered a series of trauma, mourner, loss; with an out of measure with her emotions towards her daughter, and violent mother. These situations determined an incapacity to elaborate them with a para-excitant mother, who, instead of providing relief to the child, increases her chances to mentalize her emotions. The girl founds herself with impossibility of elaborating her affections, wich brings her to somatize. This would confirm the hypothesis elaborated in our previous works.

### Key words

Mentalization Support Weft Trauma

En la presentación de este trabajo nos referiremos a uno de los diagnósticos realizados en las investigaciones aprobadas por UBACyT entre los años 1995 y 2002.-

Las categorías que en ese momento implementamos (mentalización, pérdidas y duelos, traumas y trama de sostén), nos serán útiles para ejemplificar este caso en particular, permitiéndonos reflexionar las situaciones clínicas que se nos presentan.

El material actual corresponde al diagnóstico de una niña de 6 años.

Concurre al Servicio de Psicopatología de un Hospital público enviada por la médica alergista, que observó mientras la examinaba que tenía las cutículas de las uñas lastimadas, hecho que la madre no había percibido.

La madre relata que hace un año le aparecieron "ronchas gigantes" en distintas partes del cuerpo, que no remitan con la medicación y que también le apareció con alopecia en diferentes partes de la cabeza. No relaciona los mismos con ninguna situación en particular, que a menudo se queja de dolores difusos en el cuerpo, que es altanera y contestadora. Aparentemente es una madre preocupada por su hija y al mismo tiempo parece no reconocer algunas patologías de la niña.

Es así como nos encontramos en la clínica psicosomática infantil con patologías funcionales de distinta gravedad en un órgano hasta enfermedades amenazantes con riesgo de vida. En las investigaciones realizadas utilizamos las siguientes categorías: mentalización, duelos y pérdidas, traumas y trama de sostén.

Consideramos necesario diferenciar los trastornos psicosomáticos de la psiconeurosis. Allí el sistema corporal es siempre una formación de compromiso y su develamiento requiere el levantamiento de la represión. Se trata de restituir algo que el sujeto ya posee y sobre el cual actuó la defensa.

El trastorno psicosomático no da cuenta de una solución de compromiso sino de insuficiencia para captar las vivencias afectivas que no lograron simbolizarse por exceso en la cantidad de excitación y que pasaron al cuerpo en forma de patologías orgánicas. Se insiste en el concepto de trastorno ya que no puede ser buscado por el lado de la representación sustitutiva. Cuando el proceso terapéutico se realiza, esta representación simbólica puede ser construida junto con el paciente a medida que logre darse cuenta de su entramado ínter e intrasubjetivo. El trastorno puede aparecer en cualquier cuadro neurótico. Si la psicomatosis persiste el aparato psíquico va desorganizándose el riesgo de vida es mayor. J. Bleger decía que "el cuerpo era el lugar donde se equilibran situaciones que no pueden ser elaboradas".

### Presentación del material de B.

Constelación Familiar: La madre, de 41 años, tiene 3 hijos de una familia anterior, dos varones de 23 y 21 años, y una mujer de 19 años. Al poco tiempo de separarse se une al padre de B (43 años), soltero a quien conoce en su trabajo. No quiere contraer matrimonio nuevamente por temor a una nueva separación. Con su actual pareja tiene tres hijos: B de 6 años, un nene de 4 años y una nena de 1 año y medio.

Todos viven en la misma casa y son mantenidos por su actual pareja.

En el hogar hay 3 dormitorios en uno duermen los 2 varones

mayores, en el otro la mujer y en el último la actual pareja con sus tres hijos. Resulta difícil llevar adelante la historia familiar por las dificultades y confusión de la madre. Es evidente que no registre las características y necesidades de sus hijos. Lo que destaca es que su deseo permanente es encontrarse embarazada, por que así se es feliz como mujer.

Los antecedentes evolutivos no ofrecen nada llamativo. La madre trabajó en un almacén durante el embarazo y primer año de vida de B. La llevaba con ella en un moisés. La hija de 19 años es madrina de B., la cuidó y atendió mucho hasta que la hermana menor es algo más grande, y vuelva toda su atención en ella con los consiguientes celos de B.

Hasta que B tiene 3 años, vivían todos en casa de los abuelos maternos. Se muda a su propia casa. En ese mismo año la abuela materna enferma de cáncer (es cuidada por la madre de B) y muere a los pocos meses.

Cuando B. tiene 4 años paseando en el auto del padre (sentada a su lado) la abuela paterna muere de un infarto masivo; le explican que se fue al cielo. También a esa edad festejando el cumpleaños de una tía paterna ésta muere súbitamente. Le explican que Dios lo quiso así.

La madre insiste que la niña es rebelde, desobediente que se pone "loca" y que la única manera de calmarla es castigándola o sentarla a mirar TV. Observamos que predominan situaciones traumáticas ligadas a pérdidas y sostén familiar.

Aparece en la madre una marcada preferencia por los hijos mayores. La paciente recibe el afecto y el sostén le es dado por la hermana mayor, que al nacer la menor se vuelve a ella..

Vemos como a medida que hablar denuncia la violencia materna y se califica a sí misma como "loca, soy mala por eso me traen". Resulta muy destacable que en su discurso no se vislumbra ningún afecto. Su relato se torna confuso cuando habla de sus hermanos; la indiscriminación y confusión cuando dice de sí misma que es mala, loca, me porto mal, soy desobediente. Es coherente cuando habla de la escolaridad y amigos.

La agresión es el tema relevante que aparece ligado a su conducta impulsiva, dice "me pongo loca", la madre dice lo mismo que es mala por eso le pega. Por momentos tan confusos son sus relatos que la terapeuta le insiste preguntándole para aclararse. A medida que se va tranquilizando hace un dibujo de "una familia enorme donde nadie esta enojado y todos son felices". Se destaca que en la hora de juego su confusión indiscriminación son relatos especulares a la madre, constituyen un círculo vicioso. El padre es sentido como una figura afectuosa y confiable, pero por su tipo de trabajo, viaja muchos días de la semana, ella lo extraña y se lo reclama.

En resumen podemos decir que a través situaciones traumáticas y de pérdidas con una madre sin capacidad paraexcitatoria (Marty). No es contenedora de las ansiedades y sufrimientos de la niña. No hay palabras que le devuelvan el significado a sus emociones. La madre la califica de loca, y la niña lo repite, que es mala cuando se enoja y que por eso le pegan. Es un estilo de funcionamiento M\_N donde predomina la excitación en lugar de la calma. Pensamos que esta niña padeció una serie de sucesos traumáticos que determinaron su incapacidad psíquica para elaborar pérdidas. El trauma se constituiría en un agujero que dificulta la simbolización de los afectos. Esta madre con su excitación no la alivia sino que se la aumenta. Cuando falla el sostén esa masa de energía sumerge al cuerpo en total indefensión.

Nos encontramos con fracasos en la trama de sosten materno y confusiones, indiscriminaciones que nos hablarían de una inadecuada mentalización. En este sentido acordamos con la Escuela de Psicología de París que se interesa por el funcionamiento mental y considera que una organización psíquica sólida constituye una defensa esencial para evitar la irrupción de la enfermedad. El debilitamiento de las defensas mentales conlleva a la desorganización de las defensas biológicas. Cuando ese incremento de excitación (interna o externa) supera cierta magnitud conduce a estados de tensión que opera

como cantidad no susceptible de ligadura representacional. Cuando se da la posibilidad (que B no tuvo) de metabolizar y reducir las excitaciones se produce un trabajo de elaboración mental.

Las representaciones constituyen la base de la vida psíquica, proporcionan el material para las fantasías y los sueños, facilitan la asociación de ideas, pensamientos, reflexión y son utilizados de manera directa o indirecta en la relación con los otros. A esto llamamos mentalización

Si hay también un fracaso en la trama de sostén, esto nos haría pensar de la praxis amorosa al reconocimiento. Trama es lo que une vincula pares semejantes, diferentes y hasta antagónicos, es lo que genera la unidad con el otro. Esta trama esta formada por los padres, las instituciones y las relaciones sociales que el niño va asumiendo desde el principio. Esta trama tendría que ser dinámica y adaptable a las edades y situaciones. Estamos en presencia de una cadena en cuyo extremo se encuentra el niño, cadena cuya materia prima es la libido objetual. Lo que mantiene unido es la investidura. La disminución y el fracaso siempre se corta por lo más frágil que es el niño, quien es el más expuesto. Toda vez que la trama de sostén esta dañada no se lo reconoce como persona. Se lo puede cuidar, educar pero si no se lo reconoce como persona ocurren actividades compulsivas que otorgan tranquilidad pero conducen a un desconocimiento de si mismo. Cuando B dice "soy loca" (no sólo como un eco materno si no tambien esta la cohabitación con sus padres), le aumenta la tensión que podrían conducir a morderse las cutículas, hacerlas sangrar o mirar TV como una manera de aliviarse y soportar la tensión. En tal caso pensaríamos que nos encontramos con un procedimiento autocalmante.

La excitación es aumento de cantidad y siempre queda en las puertas del aparato psíquico, pero si entra sin ser invitada (devenida en pulsión), y por la fuerza, deshace y borra trozos mas o menos importante del tejido psíquico tan preciosamente elaborado. Lo traumático no son los episodios en si sino que falta un adulto que ponga palabras para procesar, historizar y duelar las situaciones por las que B atravesó.

Con esto confirmaríamos la hipótesis de nuestra investigación "Fallas en la función paraexcitatoria parental por exceso o déficit de excitación que inside en la vulnerabilidad psíquica y somática del niño.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- ANZIEU, Didier, (1987): El yo piel. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- BECKEL, Marta, (1984): Trastornos psicómicos en la niñez y adolescencia, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.
- BECKEL, Marta, (compiladora), (1991): Lecturas de lo psicómico. Lugar Editorial, Buenos Aires.
- BERNARDI, R.; VARELA, B. Problemas clínicos en psicología, Revista de la Escuela de psicología de Buenos Aires N° 1.
- BION, W.R., (1990): Volviendo a pensar. Editorial Horme, Buenos Aires.
- BLEICHMAR, Hugo, (1976): La depresión, un estudio psicoanalítico. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.
- BLEICHMAR, Silvia, (1999): Clínica Psicoanalítica y neogénesis. Amorrortu editores, Bs. As.
- CALATRONI, Marta T de (comp.), (1998): Pierre Marty y la Psicología, Amorrortu editores, Bs. As.
- CASAS, Myrta. El camino de la simbolización, Edit Paidós, (1999)
- DEJOURS, C., (1992): Trabajo y desgaste mental. Editorial Cedral-Humanitas, Buenos Aires.
- ERRANDONEA, A. y SUPERVIELLE, M. (1986): El Lugar de las Técnicas Cuantitativas. Instituto de Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales del Uruguay.
- FINE, Alain y SCHAEFFER, Jacqueline, (1998): Interrogaciones psicómicas, Amorrortu editores, Bs. As.
- FRANK DE VERTHELYI, Renata, (1986): Interacción y proyecto familiar. Editorial Gedisa.
- FREUD, Sigmund, (1979): Obras Completas Tomo XVIII; "Más allá del principio

de placer", Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina.

GREEN, A. (1986): Narcisismo de vida, narcisismo de muerte, Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina.

KREISLER, León (1985): La desorganización psicosomática en niños. Editorial Helder, Barcelona.

LEBOVICI, Serge (1988): El lactante, su madre y el psicoanalista. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

LIBERMAN, David (1982): Del cuerpo al símbolo. Editorial Kargieman, Buenos Aires.

MARTY, Pierre (1995): El orden psicosomático. Editorial Promo-libro, Valencia.

MARTY, Pierre, (1992): La Psicosomática del adulto. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

NICOLINI, E.; SCHUST J. (1992): El carácter y sus perturbaciones, Editorial Paidós, Buenos Aires.

SAMAJA, Juan (1993): Epistemología y Metodología, elementos para una teoría de la investigación científica. EUDEBA, Buenos Aires.

STERN, Daniel, (1991): El mundo interpersonal del infante. Editorial Paidós, Buenos Aires.

TAYLOR y BOGDAN: Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. Paidós Studio.

WINNICOTT, D. (1993): Exploraciones Psicoanalíticas, Editorial Paidós, Buenos Aires.

MALADESKY, LOPEZ y LOPEZ OZORES, compiladores, Psicosomatica. Aportes teorico.clinicos en el siglo XXI , Edit Lugar, 2005

# RESULTADOS PRELIMINARES DEL PROYECTO PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA EN EL HOMBRE EN RELACIÓN A CIRCUNSTANCIAS VITALES

Cornejo, Marqueza; Sans, Marta; Lucero, Mariela Cristina  
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

## RESUMEN

Las relaciones interpersonales, personalidad, afrontamiento, y bienestar psicológico han sido estudiadas en investigaciones anteriores en diferentes ámbitos del conocimiento psicológico. Se propuso conocer el comportamiento de las variables en estudiantes universitarios de la carrera de psicología e ingresantes de diversas carreras de la Universidad Nacional de San Luis, desde un marco cognitivo integrativo. Los patrones de interacción influyen sobre el ajuste psicológico; la personalidad es considerada como una globalidad intrínseca de ámbitos que interactúan entre sí. Se presentan las primeras conclusiones en carácter de resultados preliminares. Los estudiantes presentan un nivel medio de Bienestar Psicológico Subjetivo; al comparar dos cohortes de los años 2003 y 2004 los estudiantes de primero presentaron un mayor nivel de BP con respecto a los de quinto, en años posteriores no se observaron diferencias significativas. Se ha encontrado que el BP se asocia al estilo de afrontamiento. Las características interpersonales son ajustadas y se expresan de forma adaptada, flexible y moderada. Se refiere además la experiencia de los talleres con ingresantes a carreras de Ciencia Humanas propuestos en base a lo observado en las investigaciones del proyecto.

## Palabras clave

Interpersonales Bienestar Afrontamiento Personalidad

## ABSTRACT

### PRELIMINARY RESULTS AT EXPERIENCE CONSTRUCTION PROCESSES IN PEOPLE RELATED

Interpersonal relationships, personality, coping, and psychological wellbeing have been studied in previous researches in different scopes of psychological knowledge. The aim of this study is to know these variables behavior in university students at National University of San Luis psychology career and different careers freshmen from a cognitive-integrative point of view. Interaction patterns influence psychological adjustment, personality is considered a scopes intrinsic wholeness interacting among them. The first conclusions are presented as preliminary results. Students show a mean level of Subjective Psychological Wellbeing. When compared, cohorts 2003 and 2004, freshmen had a higher level of PW facing Seniors. Subsequent years did not show meaningful differences. It was found that PW is associated to coping style. Interpersonal features are adjusted and expressed in a fit, flexible, and moderated fashion. Workshops experience with freshmen at Human Sciences careers are narrated which were proposed based on this project's investigations results.

## Key words

Interpersonal Wellbeing Coping Personality

## INTRODUCCIÓN

Las investigaciones realizadas por el equipo del proyecto se han centrado en estudiar: relaciones interpersonales, personalidad, afrontamiento, bienestar psicológico e implementar programas tendientes a desarrollar habilidades favorecedoras al desenvolvimiento del estudiante en el ámbito académico tanto desde lo preventivo como de lo asistencial.

Una relación interpersonal es toda relación en que dos o más personas están ligadas entre sí en un campo interpersonal. Esta ligazón está sustentada por esquemas, patrones o moldes generales que guían dichas relaciones. Para Carson (1969), la conducta inadaptada se mantiene a través de períodos prolongados debido a que se basa en percepciones, expectativas o construcciones de las características de otras personas, que tienden a ser confirmadas por las consecuencias interpersonales de la conducta expresada. En las nuevas explicaciones se integran los aportes provenientes de los estudios en el campo de las relaciones interpersonales, al considerar que la percepción y la cognición, usualmente tienen lugar en el contexto del progreso del vínculo con otros.

Millon & Davis (2000), consideran a la personalidad como una globalidad intrínseca de ámbitos que actúan entre sí.

La calidad de la estrategia de afrontamiento y el proceso en general, debería ser evaluado según su impacto en resultados de importancia, por ejemplo, bienestar. En los contextos relacionados con la salud tradicionalmente se han utilizado las variables de ajuste psicológico, tales como malestar, depresión, bienestar y afecto positivo. El ajuste psicológico positivo se define usando los criterios de Zeidner y Saklofske (1996) como afecto positivo, alta autoestima y funcionamiento normativo. El afecto negativo, el malestar, la depresión, la ira, la tensión, indicadores de ajuste psicológico negativo.

Entre otros antecedentes del tema: Estudios que emplearon las escalas IAS, para explorar correlaciones con códigos prototípicos del MMPI (Nelson y Marks, 1985) y estudio de correlaciones de las escalas con el patrón de conducta tipo A (Yarold, Grimm y Lyons, 1987). Análisis factoriales exploratorios en una muestra de adultos no universitaria, a la que se le aplicó: IAS, MCMI y las escalas de afecto Positivo y Negativo (LAM), para estimar las relaciones entre trastornos de la personalidad, estilos interpersonales y dimensiones de las emociones auto-informadas. (Ávila, Felipe y Gozalo, 1994).

## RESULTADOS

Al ser el proyecto una continuidad de investigaciones anteriores las conclusiones de las mismas adquieren carácter de resultados preliminares. Los mismos muestran: los sujetos mayoritariamente presentaron un nivel medio de satisfacción en sus vidas; sólo un porcentaje menor, significó como muy satisfactorias o como poco satisfactorias sus experiencias vitales. Si tenemos en cuenta que un alto bienestar depende de una apreciación positiva de la vida que perdura a lo largo del tiempo (Diener, 1994), podemos inferir que las problemáticas referidas por los sujetos de la muestra responden más a la etapa vital que atraviesan en la cual los cambios tanto de ingreso a la universidad como de finalización de la carrera generan



incertidumbre y temor.

Los problemas principales referidos por los estudiantes ingresantes se centran en problemas personales, de adaptación a la nueva etapa académica que inician, y familiares. La baja ponderación que alcanzó el núcleo temático de preocupaciones en relaciones interpersonales puede vincularse a la implementación de la estrategia de afrontamiento Búsqueda de Apoyo Social, indicando que es un factor de soporte importante y favorecedor de apertura a la interacción.

Por otra parte, se interpretó que los niveles de bienestar observados reflejan el impacto de las estrategias de afrontamiento utilizadas prevalentemente, Solución de Problemas y Búsqueda de Apoyo Social, las mismas son consideradas como aquellas que promueven estados más satisfactorios de bienestar; dado que la estrategia Solución de Problemas, describe un tipo de afrontamiento más positivo dirigido al análisis de la situación y al desarrollo sistemático de actividades para solucionarlas.

Algunos resultados indicaron diferencia en el nivel de Bienestar Psicológico Subjetivo (B.P) entre los alumnos de 1° y 5° siendo mejor el de los alumnos de 1°, en las cohortes 2003 - 2004. Se interpretó considerando el impacto del contexto de crisis económico social por la que atravesó el país durante los años 2001 - 2002; durante la misma se produjo una agudización de los sentimientos de incertidumbre frente al futuro profesional y la nueva etapa de responsabilidades que implica la culminación de la carrera. Los resultados no se corresponden con los planteos de autores como Casullo, M y Solano, A (2000), que sostienen la desvinculación de las variables, edad, sexo, contexto social, con respecto al B.P. Esto nos habla de la complejidad del fenómeno en estudio y plantea nuevos interrogantes e inquietudes a profundizar en futuros estudios. Las características interpersonales de las muestras investigadas a través del IAS (Wiggins 1996), mostraron características interpersonales ajustadas y que se expresan de forma adaptada, flexible y moderada.

Para la utilización del IAS (Escala de Adjetivos Interpersonales) se adaptó lingüísticamente el glosario de las definiciones de los adjetivos. Se realizó el estudio evaluativo de la circunplejidad con los datos obtenidos, replicando el análisis de las correlaciones realizadas por Wiggins, comprobando que el IAS cumple claramente con las hipótesis subyacentes a su modelo geométrico.

Se observó relación entre bienestar psicológico y relaciones interpersonales.

El bienestar psicológico se vería favorecido en personas con modalidades interpersonales caracterizados por la sociabilidad, dominancia, egocéntricas y con autodomínio. La vacilación, el sometimiento, y retraimiento implicarían un menor nivel de B.P.

El BP moderado bajo que presentaron algunos estudiantes se correspondió con un perfil de personalidad caracterizado por la tendencia a acomodarse a los acontecimientos creados por otros, introvertidos, confían en la experiencia directa, se controlan en exceso, tímidos, poco afables en sus relaciones.

Desde el proyecto se propuso la experiencia de los talleres "Facilitando la expresión en el aula" para ingresantes de diversas carreras, la que ha sido evaluada como muy productiva tanto por los participantes como por el equipo académico evaluador de los mismos. Se realizaron durante tres años consecutivos con demanda voluntaria; habiendo concurrido un total de 230 sujetos. Las actividades se centraron en conceptos referidos a comunicación y relaciones interpersonales, focalizando en las dificultades a las que se enfrentan los sujetos como: temor a expresarse, miedo al ridículo, timidez. Se utilizaron las técnicas: rol playing, lectura, debate; los grupos contaron con un coordinador y co-coordinador. Se destaca que algunos de los participantes concurrieron no por sus déficit sino motivados en potenciar sus habilidades.

## CONCLUSIONES

Se estima que si bien el nivel de bienestar psicológico, afrontamiento, personalidad, relaciones interpersonales se presentan adaptados y flexibles en las muestras exploradas; es un hecho que un porcentaje menor de sujetos no se ubica en dicho perfil. Si a ello se suma la inquietud de los estudiantes que contando con habilidades busca potenciarlas, se estima conveniente promover propuestas que den respuesta a esta necesidad, de tal manera que favorezcan al bienestar psicológico y potencien las capacidades de logro. De allí que se revaloriza la actividad de los talleres brindados desde el proyecto. Otra inquietud es extender el estudio del IAS como instrumento de evaluación. Se considera que abordar un diagnóstico supone un aporte importante para realizar acciones preventivas y/o asistenciales en los estudiantes de tal manera que se potencien las capacidades de logro.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁVILA- ESPADA, A.; FELIPE, E. y GOZALO, M. (1994). "Nuevas aportaciones a la Escala de Adjetivos Interpersonales (IAS-R): Perfiles y correlatos de los prototipos españoles". Actas del IV Congreso de Evaluación Psicológica, Santiago de Compostela (España).
- CARSON, R.C. (1969). "Interaction concepts of personality". Chicago: Aldine
- CASULLO, M. y SOLANO, A. (2000). Evaluación del Bienestar Psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. Revista de Psicología de la PUCP, 18(2) 35-68.
- DIENER (1994) DIENER, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. Social Indicators Research, 31, 103-157.
- MILLON, T.& DAVIS, R. (2000) Personality disorders in modern life. New York: Wiley.
- NELSON, L. y MARCKS (1985). "Empirical correlates of infrequently occurring MMPI code types". Journal of Clinical Psychology, 41, 477-482.
- WIGGINS, J.S. Adaptacion española: Avila-Espada (1996) .Escala de adjetivos Interpersonales. T.E.A Ediciones. S.A. Madrid.
- YAROLD, P.; GRIMM, L. y LYONS, J. (1987). "The Wiggins Interpersonal Behavior Circle and the Type A behavior pattern". Journal of Research in Personality, 21, 185-196.
- ZEIDNER, M. y SAKLOFSKE, D. (1996) Adaptive and maladaptive coping. In M. Zeidner y N. S. Endler (Eds) Handbook of coping (pp. 505 - 531). ). New York, N Y : John Wiley y Sons.

# PERFIL PSICOPATOLÓGICO DE UNA POBLACIÓN CLÍNICA ADULTA

Daset, Lilián; Suero, Margarita  
Universidad Católica del Uruguay

## RESUMEN

El objetivo del presente estudio apunta a obtener un esbozo del Perfil Psicopatológico de una población clínica adulta, así como analizar el comportamiento instrumental de las técnicas empleadas, es decir, del Cuestionario de 90 síntomas de Derogatis (SCL-90-R) (Derogatis, 2002), del Inventario para la Depresión de Beck (BDI) (Beck, 1967) y del Inventario Clínico Multiaxial de Millon (MCMI-III) (Millon, 1994). La muestra estudiada está conformada por 60 sujetos (48 mujeres y 12 hombres), con edades comprendidas entre 18 y 74 años, quienes concurren a un Centro de Atención Psicológica Inicial, de la ciudad de Montevideo, durante los años 2004 y 2005. Todos los sujetos fueron evaluados mediante el SCL-90-R, el BDI y el MCMI-III; además se recabó información de variables socio-demográficas, tales como estado civil, composición familiar, cobertura médica y motivo de consulta. Los resultados obtenidos indican que, en el Perfil Psicopatológico prevalecen las dimensiones de Depresión y Ansiedad, sea en una agrupación sindrómica o como bajo la forma de desorden. La comparación de los resultados obtenidos en las 3 técnicas permite afirmar que existe una correlación significativa (a niveles de significación del 1 y 5%) entre las distintas escalas que componen al SCL-90-R, al BDI y al MCMI-III.

## Palabras clave

Psicopatología Evaluación SCL-90-R BDI MCMI-III

## ABSTRACT

### PSYCHOPATHOLOGICAL PROFILE OF AN ADULT CLINICAL POPULATION

The purpose of this study attempts to obtain a sketch of the Psychopathological Profile of an adult clinical population as well as analyzing the behavior of the instruments employed, i.e. the Symptom Checklist 90 Revised (SCL-90-R) (Derogatis, 2002), the Beck Depression Inventory (BDI) (Beck, 1967) and the Millon Clinical Multiaxial Inventory - III (MCMI-III) (Millon, 1994). The studied sample was conformed by 60 subjects (48 females and 12 males) between the ages of 18 and 74 who came to a Psychological Center for Initial Care, in Montevideo, anytime between the years 2004 and 2005. All subjects were evaluated using the SCL-90-R, the BDI and the MCMI-III. Some socio-demographic information such as marital status, family conformation and medical insurance was collected as well as the reason of consultation. The results of the Psychopathological Profile show that the Depression and Anxiety Dimensions prevail over the rest, either as a symptomatic agrupation or as a disorder. The comparative results of the three tests allow us to state that there is a meaningful correlation (at 1-5% significant levels) between the different scales that make the SCL-90-R, the BDI and the MCMI-III.

## Key words

Psychopathology Assessment SCL-90-R BDI MCMI-III

En el abordaje de las demandas planteadas a nivel primario en salud mental, se hace necesario contar con estrategias de evaluación que posibiliten una aproximación al caso, con cierta prontitud y con el menor coste instrumental, pero que también ofrezca una información variada y amplia sobre la persona.

Esta evaluación debería posibilitar, además, un acercamiento al estudio epidemiológico, por lo pronto, un atisbo a los perfiles poblacionales, con el afán de analizar posibles estrategias de abordaje general para la detección de nuevos casos y de forma más temprana y de ser viable la prevención.

En este trabajo se presentan los resultados preliminares de uno de los estudios realizados -a partir de los propósitos reseñados-. Se trata de un estudio de tipo exploratorio, cuyo objetivo apunta a obtener un esbozo del perfil psicopatológico de una población clínica adulta, a partir de las puntuaciones alcanzadas por los sujetos en el Cuestionario de 90 síntomas (SCL-90-R), en el Inventario para la Depresión de Beck (BDI) y en el Inventario Clínico Multiaxial de Millon (MCMI-III); analizando, al mismo tiempo, el comportamiento de los instrumentos de evaluación mencionados.

## METODOLOGÍA

### Sujetos

La muestra estudiada está conformada por 60 sujetos (48 mujeres y 12 hombres), con edades comprendidas entre 18 y 74 años, quienes concurren a un Centro de Atención Psicológica Inicial, de la ciudad de Montevideo, durante los años 2004 y 2005. Se incluyeron todos aquellos sujetos a los que se les hubiera administrado el SCL-90-R, el BDI y el MCMI-III (excluyéndose a quienes les faltara información acerca de alguna de las técnicas).

### Instrumentos

Los participantes respondieron a tres cuestionarios:

El SCL-90-R de Derogatis (Derogatis, 2002), consta de 90 ítems que describen nueve dimensiones sintomáticas diferentes (Somatización, Obsesión-Compulsión, Sensibilidad Interpersonal, Depresión, Ansiedad, Hostilidad, Ansiedad Fóbica, Ideación Paranoide y Psicoticismo), (Derogatis, 2002; Martínez-Azumendi et al, 2001).

El BDI de A. Beck (Beck, 1967), está compuesto por 21 categorías de síntomas y actitudes que describen una manifestación específica de la depresión. Los ítems se encuentran agrupados en síntomas cognitivos (las dos terceras parte de los mismos) y en síntomas conductuales y fisiológicos (el tercio restante); ordenados en forma creciente, indicando la severidad del síndrome con valores que oscilan entre 0 a 3.

El Inventario Clínico Multiaxial de Millon (MCMI-III) (Millon, 1994) está compuesto por 175 ítems, que deben ser contestados como "verdadero" o "falso"; los cuales se encuentran agrupados en 24 escalas clínicas, divididos en 14 trastornos de la personalidad (Esquizoide, Evitador, Depresivo, Dependiente, Histriónico, Narcisista, Antisocial, Agresivo-sádico-, Compulsivo, Negativista, Masoquista, Esquizotípico, Límite y Paranoide), 10 trastornos clínicos (Trastorno de ansiedad, Trastorno Somatomorfo, Trastorno Bipolar Maníaco, Trastorno Distímico, Dependencia del alcohol, Dependencia de sustancias, Estrés postraumático, Trastorno del pensamiento, Depresión mayor y Trastorno delirante) -todos ordenados de acuerdo con su

gravedad, de los más leves a los más graves- y 3 escalas de corrección (Sinceridad, Deseabilidad Social y Defensividad), (Millon y Davis, 2001; Millon, 1990).

También se administró una encuesta de tipo sociodemográfico para indagar sexo, edad, estado civil, composición familiar y motivo de consulta.

#### **Procedimiento**

La administración de las técnicas se realiza por parte de los profesionales tratantes, en el periodo 2004-2005 en el centro antes mencionado. Seguidamente se ingresan los datos recabados en la planilla SPSS 12.0, para análisis con estadística de tipo descriptivo y correlacional.

#### **RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Los resultados socio-demográficos indican que el 80% de sujetos son de sexo femenino y el 20% restante son de sexo masculino, con edades comprendidas entre 18 a 74 años, existiendo una concentración poblacional en las franjas de 18-27 años y de 46-54 años.

En cuanto al estado civil, la distribución es: 35% solteros y 36% casados, el resto se distribuye entre divorciados (22%) y en menor medida viudos (7%). Estas concentraciones de edad de la muestra y el elevado índice de sujetos solteros o que no tienen pareja -viudos y divorciados-, indicarán cierto mayor riesgo poblacional para el padecimiento de patología depresiva según lo indican varios estudios y se torna consistente con los resultados generales arrojados por los instrumentos de evaluación.

La composición del núcleo familiar predominante es aquella que indica una "Familia Nuclear" (26,7%), donde habitan en un mismo hogar ambos padres con sus respectivos hijos (si es que los tienen). La "Familia Nuclear Disfuncional" (21,7%), donde habitan en forma conjunta solamente uno de los padres con sus hijos, ligeramente se encuentra por debajo de la anterior, mientras que se vislumbra una diferencia importante entre los demás tipos de familia (Familia Nuclear Ampliada, Nuclear Disfuncional Ampliada, Nuclear con tíos, Disfuncional con tíos, Solo, Otros). En este caso la tipificación familiar es entendida de igual forma para la familia de origen como para la familia formada por el consultante.

El 85% de los sujetos poseen algún tipo de cobertura de salud, ya sea pública como privada.

En relación a los motivos de consulta presentados, es sumamente significativa la incidencia de demandas que refieren a algún tipo de síntoma de tipo depresivo explicando el 55% de los casos, en contraposición con el 21% por problemas de vinculación o relacionamiento, el 6,7% por ataques de pánico o trastornos de ansiedad, el 3,3% ocasionado por delirios o alucinaciones y el 11,7% restante por dificultades varias.

Los resultados obtenidos en el SCL-90-R son coincidentes con lo planteado por Casullo y Castro (1999), en cuanto a una posible tendencia a informar mayor número de molestias por parte de las mujeres, no obstante para este estudio la conformación del universo y la concentración en sexo femenino no nos permite confirmar la hipótesis.

En relación al SCL-90-R, las dimensiones con puntuaciones más elevadas se van repitiendo para las diferentes poblaciones, siendo en la mayoría de los casos las mismas: Obsesión-Compulsión, Sensibilidad Interpersonal, Depresión, Ansiedad y Psicotismo. Además, los valores elevados para la intensidad del sufrimiento y el número de síntomas experimentados por los sujetos, nos hace suponer una importante sintomatología expresada, ya sea en cuanto a la cantidad de síntomas como al malestar que los mismos generan; esto puede enfatizar la motivación para consultar, pero también y concomitantemente, un importante nivel de disminución general de saludabilidad y en los tramos de edad más altos, una mayor vulnerabilidad para el padecimiento de otras patologías.

Los resultados del BDI indican que el 26,7% de la población no informa padecimiento depresivo, mientras que el 73,3% res-

tante indica algún grado de sufrimiento -según la teoría de Beck- desde una sintomatología leve a una severa (Depresión Leve: 15%, Depresión Moderada: 38,3% y Depresión Severa: 20%). La media poblacional se ubica en la categoría de "Depresivos Moderados".

Las puntuaciones "positivas" para depresión, estarían indicando sujetos que pueden tener una pérdida de energía y fatiga persistente, que consideran que se mueven, hablan y sienten en cámara lenta (inhibición psicomotora) o por el contrario que todo sucede muy rápidamente, siendo incapaces de permanecer quietos (agitación psicomotora), que tienen una pérdida del interés por la actividad sexual (acompañadas por problemas de activación y/o funcionamiento), que son invadidos por sentimientos de indefensión, inferioridad y autodegradación y que centran su atención en los aspectos negativos de la vida, dándoles máxima importancia a los mismos y creyendo que nada bueno puede sucederles (Daset, 2002a; Daset, 2002b; Millon y Davis, 2001; Beck, 1970). Todo lo que redundaría, siguiendo a Millon y Davis (2001), en una pérdida o merma del apoyo del entorno en consecuencia casi directa al desborde generado por sus demandas, las que acompañan de pensamientos y sentimientos de desvalimiento.

Los resultados del MCMI-III indican que el Síndrome Clínico de Ansiedad es el único que presenta rasgos de un trastorno de la personalidad con una puntuación superior a la media. La mayoría de las demás escalas se encontraron dentro de las puntuaciones medias. En relación a las Escalas de Corrección, todos los resultados fueron validados por el Índice de Validez, es decir, sin respuestas aleatorias; encontramos además que los sujetos fueron propensos a responder en forma positiva al hablar de su sintomatología, contestando acerca de la misma sinceramente (Índice de Autorrevelación); la búsqueda de agrado por parte de los demás no parecería ser una de sus preocupaciones mayores, por lo que no intentan mostrarse de manera en que realcen sus aspectos positivos sobre los negativos sino por el contrario, intentan acentuar su problemática (Índice de Deseabilidad). Como era esperable (Millon, 1990) los resultados para el Índice de Defensividad fueron elevados, aunque se ubica dentro de las puntuaciones medias -pero con uno de los valores más elevados de todo el protocolo-, los sujetos intentan presentarse como con más trastornos de los que en realidad poseen, con una alteración mayor a la padecida, procurando realzar su angustia psicológica, exhibiendo su vulnerabilidad o degradándose a sí mismos (Millon, 1990).

Mediante la comparación de los resultados obtenidos en las 3 técnicas encontramos correlaciones positivas significativas -con niveles de significación del 1% al 5%- para las dimensiones de Depresión, Somatización, Ansiedad y Paranoide. Por el contrario, para la Dimensión Obsesivo-Compulsivo encontramos una correlación negativa no significativa, la cual es consistente si tomamos en cuenta las definiciones para cada una de las escalas que la componen, puesto a que las mismas se diferencian refiriéndose más a las obsesiones -como es el caso del SCL-90-R- y más a las compulsiones -como es el caso del MCMI-III-.

---

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- APA (2002). DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson.
- APARICIO, M.E. (2001). Evaluación de la personalidad mediante el modelo de Theodore Millon en el ámbito laboral. Tesis de Doctorado: Universidad Complutense de Madrid.
- BECK, A.T. (1967). The diagnosis and management of depression. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- BECK, A.T. (1970). Depression. Causes and Treatment. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- BECK, A.T. y Freeman, A. (1995). Terapia cognitiva de los trastornos de

personalidad. Barcelona: Paidós.

BECK, A.T.; RUSH, A.J.; SHAW, B.F. y EMERY, G. (1979). *Terapia cognitiva de la depresión*. (5ª edición). Bilbao: Desclee de Brouwer.

BECK, J.S. (2000). *Terapia cognitiva. Conceptos básicos y profundización*. México: Gedisa.

CASULLO, M.M. y CASTRO, A. (1999). Síntomas psicopatológicos en estudiantes adolescentes argentinos. *Aportaciones del SCL-90-R. Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología, UBA*: 7, 147-157.

DASET, L.R. (1999a). Aproximación a una taxonomía empírica: estudio en jóvenes de Uruguay. Comunicación presentada al II Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología. Libro de Resúmenes: 83-84. Murcia.

DASET, L.R. (1999b). Los trastornos de conducta en adolescentes: una aproximación empírica. Comunicación presentada en Jornadas sobre Trastornos de Conducta en la Infancia y la Adolescencia. Ministerio de Salud Pública. Uruguay.

DASET, L.R. (2002a). De las Cogniciones a la Depresión: el camino hacia la tristeza. *Prisma*: 18, 178-191.

DASET, L.R. (2002b). Depresión en la Adolescencia: una aproximación desde la evaluación empírica. *Prisma*: 18, 25-32.

DASET, L.R. (2005). *Psicopatología en la adolescencia: Relación entre aspectos psicopatológicos, variables sociodemográficas y competencias en una población de jóvenes uruguayos*. Tesis de Doctorado: Universidad de Murcia.

DASET, L.R.; LÓPEZ, A. y SUERO, M.N. (2006). Valores básicos en un grupo de jóvenes: avances de un estudio exploratorio. *Psicodebate*: 7, 41-54.

DAVIS, S.E. y HAYS, L.W. (1997). An examination of the Clinical Validity of the MCMI-III Depressive Personality Scale. *Journal of Clinical Psychology*: 53 (1), 15-23.

DEROGATIS, L.R. (2002). *SCL-90-R Cuestionario de 90 síntomas MANUAL*. Madrid: TEA Ediciones.

MARTÍNEZ-AZUMENDI et al (2001). Variabilidad factorial del SCL-90-R en una muestra psiquiátrica ambulatoria. *Actas Españolas de Psiquiatría*: 29 (2), 95-102.

MILLON, T. (1973). *Theories of Psychopathology and Personality. Essays and critiques*. (2ª edición). Filadelfia: Saunders.

MILLON, T. (1990). *MCMI-II manual*. Madrid: TEA ediciones.

MILLON, T. y DAVIS, R. (1997). The MCMI-III: Present and Future Directions. *Journal of Personality Assessment*: 68 (1), 69-85.

MILLON, T. y DAVIS, R. (2001). *Trastornos de la personalidad en la vida moderna*. Barcelona: Masson.

MILLON, T. y EVERLY Jr., G. (1994). *La personalidad y sus trastornos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

OLSEN, L.R.; MORTENSEN E.L. y BECH, P. (2004). The SCL-90 and SCL-90R versions validated by item response models in a Danish community sample. *Acta Psychiatr Scand* 2004: 110, 225-229.

OMS (1993). *CIE 10. Trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Meditor.

OMS (2004). *Prevención de los Trastornos Mentales. Intervenciones efectivas y opciones de políticas. Informe Compendiado*. Francia: Organización Mundial de la Salud.

SANZ, J. et al (2005). Adaptación española del Inventario para la Depresión de Beck-II (BDI-II): 3. Propiedades psicométricas en pacientes con trastornos psicológicos. *Clínica y Salud*: 16 (2), 121-142.

STRACK, S. (2002). *Essentials of Millon Inventories Assessment*. (2ª edición). Nueva York: John Wiley & Sons.

VÁZQUEZ, C. y SANZ, J. (1999). Fiabilidad y validez de la versión española del Inventario para la Depresión de Beck de 1978 en pacientes con trastornos psicológicos. *Clínica y Salud*: 10 (1), 59-81.

# CLÍNICA DIFERENCIAL DE LA EXPERIENCIA Y PERCEPCIÓN DEL CUERPO. PARTE VI: EL CUERPO COMO CONSISTENCIA IMAGINARIA EN EL NUDO

De Battista, Julieta; Justo, Alberto Rudy  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

## RESUMEN

Es en el marco de la investigación "Clínica diferencial de las perturbaciones de la experiencia y de la percepción del cuerpo" que este trabajo se inscribe y desde allí se aboca a la problemática de la atribución y unidad del cuerpo tal y como es posible de ser pensada a partir de los últimos lineamientos de la enseñanza de Jacques Lacan en la década del '70. ¿Qué soporta al sujeto? ¿Qué implica tener un cuerpo propio?, en este contexto adquieren entonces especial importancia las nociones de cuerpo, imaginario, consistencia y nudo en el abordaje de ciertas experiencias adjudicadas al registro de lo corporal. En este punto se analizan el caso de una presentación de enfermos realizada por Lacan el 9 de Abril de 1976 (Mlle. Brigitte B.) y dos casos de la literatura trabajados por Lacan: Lol V. Stein y Joyce, a los fines de extraer de los mismos consecuencias que permitan avanzar en la formalización de aspectos que han sido relegados en la clínica con las psicosis.

## Palabras clave

Psicoanálisis Cuerpo Psicosis Consistencia

## ABSTRACT

DIFFERENTIAL CLINICAL STUDY OF DISORDERS OF BODY PERCEPTION AND EXPERIENCE. PART VI: THE BODY AS CONSISTENCE IMAGINARY IN THE KNOT  
The research project "Differential clinical study of disorders of body perception and experience" deals with the complexities of body attribute and unity as approached in Lacan's teaching in the 70's. What supports the subject? What are the implications of having a body? Because of these concepts, the notions of the body, the imaginary, consistence and knot become particularly important when dealing with experiences related to body perception. It is in this point where a clinical case from a hospital patient presentation by Lacan on April the 9th 1976 M. Brigitte is analyzed as well as two cases taken from literature studied by Lacan, Lol V. Stein and Joyce with the idea of working the possibility of go forward in the formalization of some aspects that have not been considered before in the clinical practise of psychosis.

## Key words

Psychoanalysis Body Psychosis Consistence

## INTRODUCCIÓN

A finales de los '60 y en la década del '70 comienza a gestarse en la enseñanza de Jacques Lacan una nueva concepción de lo imaginario que demostrará su fecundidad en el abordaje de ciertos fenómenos psicóticos clásicamente ubicados en lo corporal. Esta novedad irá acompañada por la utilización en la formalización de una geometría que escape a la lógica de la bolsa y de la superficie que cautivan, así introducirá la geometría de los nudos. "El carácter fundamental de esta utilización del nudo es ilustrar la triplicidad que resulta de una consistencia que sólo está afectada por lo imaginario, de un agujero fundamental que proviene de lo simbólico y de una ex - sistencia cuyo carácter fundamental es que pertenece a lo real" (1). Así en lo imaginario se ubica el soporte de la consistencia, el agujero deviene lo esencial de lo simbólico y la ex - sistencia se soporta de lo real, en tanto la ex - sistencia de lo real fuera de lo simbólico y de lo imaginario se juega en una detención, una limitación de estos dos registros que en el anudamiento borromeo le resisten haciendo a lo real ex - sistir.

El asunto será entonces el del sujeto soportado en ese nudo y será esta pregunta por lo que soporta al sujeto lo que llevará a Lacan a introducir el cuarto término que anuda a los otros tres: el sinthome en su ligazón con el inconsciente. El anudamiento borromeo de los registros posibilitará el mantenimiento de la consistencia imaginaria del cuerpo. El inconsciente se sostendrá en la ignorancia de lo que pasa en nuestro cuerpo que nos es extraño. Allí el cuerpo, en tanto consistencia imaginaria, será sensible en la medida en que sus agujeros harán de la pulsión el eco en el cuerpo del hecho de que hay un decir que resuena, consueña y donde lo inconsciente circula. El cuerpo devendrá la única consistencia mental del parlêtre: el cuerpo no se evapora, se mantiene junto, de allí el simbolismo de la superficie, de allí la idea de la bolsa- piel que contiene los órganos. La mentalidad cree tener un cuerpo para adorar, esa es la raíz de lo imaginario para Lacan. "El parlêtre adora su cuerpo porque cree que lo tiene" (2). El cuerpo se reviste narcisísticamente habilitando a la vez la creencia de que se tiene un cuerpo y la posibilidad de que ese cuerpo sea afectado.

El hombre tiene un cuerpo y no tiene más que uno, pero ¿Qué quiere decir tener un cuerpo propio? ¿Qué significa que el cuerpo sea uno? ¿Por qué el hombre cree tener un cuerpo? ¿Qué es sentirse tener un cuerpo y sólo uno?

Es a propósito del episodio de la paliza que Joyce relata en su *Retrato del artista adolescente* que Lacan se pregunta "¿Quién sabe lo que pasa en su cuerpo? ¿Qué nos indica esto si no algo que concierne en Joyce a la relación con el cuerpo, relación ya tan imperfecta en todos los seres humanos?" (3)  
Proponemos entonces el análisis de dos casos literarios y una presentación de enfermos a los fines de extraer de los mismos un saber que permita explorar de otra manera estas experiencias "corporales" en la clínica.

## JOYCE

En su *Retrato del artista adolescente*, Joyce narra al menos dos episodios que permiten pensar la relación que tiene con el cuerpo.

En uno de ellos un preceptor lo castiga con la tablilla en sus manos, Joyce relata: "( ... ) todo el cuerpo estaba estremecido

de terror, el brazo le temblaba y la mano, agarrotada, ardiente liviano, vacilaba *como una hoja desgajada en el aire*. Y de pensar en aquellas manos, en un instantes golpeadas y entumecidas de dolor, le dio pena de ellas mismas, *como si no fueran las suyas propias*, sino las de otra persona, de alguien por quien él sintiera lástima". (4) Algo se desprende y se vuelve ajeno, algo se libera y deja pendiente la pregunta por lo propio y lo uno del cuerpo. En el otro episodio, quizás el más comentado, el protagonista indefenso recibe una paliza de sus pares, más la afrenta no despierta en él afecto alguno, "( ... ) se preguntaba *por qué no guardaba mala voluntad* a aquellos que le habían atormentado. No había olvidado en lo más mínimo su cobardía y su crueldad, pero la evocación del cuadro *no lo excitaba al enojo*. A causa de esto, todas las descripciones de amores y de odios violentos que había encontrado en los libros le habían parecido fantásticas. Y aun aquella noche, al regresar vacilante a casa a lo largo del camino a Jone, había sentido que había *una fuerza oculta que le iba quitando la capa de odio acumulado en un momento con la misma facilidad con la que se desprende la suave piel de un fruto maduro*". (5). El afecto falta a la cita y la sensación de desprendimiento se hace presente, el cuerpo se suelta, se aliena, se deja caer. Lacan dirá que así Joyce metaforiza la relación con su cuerpo, no tratándose solamente del testimonio de esta relación sino de la psicología de la misma. Psicología entendida por Lacan en este momento como la imagen que se tiene del cuerpo propio, imagen que implica afectos, que reacciona. Esto es lo que se desprende en Joyce, allí falta el afecto. "Pero la forma, en Joyce, del dejar caer la relación con el cuerpo propio resulta completamente sospechosa para un analista, porque la idea de sí mismo como cuerpo tiene un peso. Es precisamente lo que se llama el ego. Si al ego se lo llama narcisista, es porque, en cierto nivel, hay algo que sostiene al cuerpo como imagen. En el caso de Joyce, que esta imagen no esté implicada en esta oportunidad, ¿no es acaso lo que marca en él que el ego tiene una función muy particular?" (6). Sobre la pista de Joyce puede situarse el punto en el que se produce el lapsus en el anudamiento que lleva a que lo imaginario se suelte, volviéndose el cuerpo ajeno, inconsistente. Más la falla guarda la clave de su posible reparación, allí donde el ego adquiere una función particular en la escritura, función que no se inscribe en el narcisismo, pero que aporta cierta consistencia que rescata de la locura. La relación imaginaria no tiene lugar, desabonado del inconsciente, lo real no se anuda allí. Lacan rescatará también la peculiar relación sexual que hay entre Joyce y su mujer Nora, "ella le va como un guante" (7), lo ajusta como un guante y de eso testimonian sus cartas: " Soy el caparazón de un hombre: mi alma está en Trieste. Sólo tú me conoces y me amas (...) el amor que siento por ti es verdaderamente una especie de adoración" (8). ¿Qué adora Joyce en Nora, que ella deviene la única mujer, que en su ausencia él es sólo una cáscara vacía? "Tómame en tu alma de almas y entonces me convertiré realmente en el poeta de mi raza. Siento eso mientras lo escribo Nora. Mi cuerpo pronto estará en el tuyo, ¡oh, si mi alma también pudiera estarlo! ¡ Oh, si pudiera anidar en tus entrañas como un niño nacido de tu carne y de tu sangre, dormir en la cálida oscuridad secreta de tu cuerpo! " (9) " Te has convertido en parte de mí mismo como carne" (10). Nora es su cuerpo, también en esa relación sexual de guante se hace una consistencia reparadora, ella cumple su papel en el artificio del que Joyce es responsable. Se trata entonces de hacerse un cuerpo vía el arte del que cada uno es capaz ante ese primer momento del dejar caer.

#### LOL V. STEIN

Tras los pasos de Lol V. Stein Lacan homenajea a Marguerite Duras (11) e invita a la lectura de su novela admitiendo que muchas veces es el artista quien desbroza el camino al análisis, evidenciando saber el primero lo que el segundo enseña. Lacan se detiene en la escena del baile relatada en la novela. Lol y su enamorado, Richardson, asisten a una fiesta. Súbita-

mente éste comenzará a bailar con una mujer madura Anne-Marie, frente a la mirada perpleja de Lol que permanecerá allí hasta que la pareja se retire, momento en que Lol se desploma. Nada de afecto, ni celos, ni reproches ni reacción. " A medida que avanzaba la noche, parecía que las posibilidades de sufrir que Lol pudiera tener habían incluso disminuido, que el sufrimiento no había encontrado en ella dónde deslizarse, que había olvidado el viejo álgebra de las penas de amor" (13). Lol es despojada de su amante como de un vestido, dirá Lacan, el amor de Richardson la revestía de una imagen narcisista, una imagen amada de sí era el hábito con el que el Otro la recubría, despojada de ella, de su vestido ¿ Qué hay debajo?. Lol cae. " Nunca estabas del todo ahí" (12). Imagen vacía, sin cuerpo que la sostenga, sin cuerpo que sienta, sin consistencia. No hay superficie que haga unidad ni atribución. El cuerpo de Lol era ese vestido soportado por la imagen que el amor del Otro le devolvía, sin él la relación al cuerpo cae.

#### BRIGITTE B.

El 9 de Abril de 1976, en la previa de la conclusión de su seminario sobre el sinthome, Lacan presenta a una paciente de la que dirá " Ella no tiene la menor idea del cuerpo que tiene que poner en ese vestido, no hay nadie para habitar esa vestimenta. Es un paño. Ella ilustra lo que llamo el semblante. Ella es eso. Hay una vestimenta y no hay nadie para deslizarse ahí. No tiene relaciones existentes más que con los vestidos" (14). La paciente manifiesta en la presentación que otra enferma ha tomado su chaleco y ella lo reconoció, de esta forma le han tomado su identidad " para perseguirme". Sin embargo Brigitte no le dice nada a la paciente, ninguna reacción de reappropriación, ninguna manifestación de afecto. Brigitte dirá " Me encantaría vivir suspendida, un vestido suspendido, me encantaría vivir como un hábito ( ... ) soy un poco un teatro de marionetas". El cuerpo no consiste como unidad, ella queda fijada a la pura imagen hueca, ávida de identificarse, colgarse de una imagen que le de cierta consistencia: "Me había identificado a una persona que no se me parecía. Parecía que nos parecíamos. Parecía, pero ella no se me parecía ciertamente. Pero yo imaginé que ella se me parecía. Lo que yo buscaba en mi idea es parecerme a alguien. Es la condición de vida. Es por eso que yo busco su vida, quiero tomarles la vida, no tengo vida, tomo la vida del otro, eso es lo que busco ( ... ) Buscaba siempre encontrar un lugar, encontrar lo mío en los otros. No sé dónde estoy, estoy por todos lados". La excelencia de la enfermedad mental dirá Lacan a propósito de esta paciente. La mentalidad, "es decir, amor propio. El amor propio es el principio de la imaginación" (15). ¿Qué de la reparación de la ausencia de cuerpo se juega para esta paciente en este estar suspendida del vestido, en su enfermedad de la mentalidad?

#### CONCLUSIONES

Tener un cuerpo y sólo uno podrá ser la norma neurótica más no la normalidad. Los casos enseñan otras relaciones posibles al cuerpo ya no como uno ni como propio. El asunto sigue siendo qué es lo que permitirá que los registros se anuden y se mantengan juntos en una consistencia que puede ser no borromeana. En el lapsus del desanudamiento estará la pista de la reparación posible. Las consecuencias son enormes para la clínica con la psicosis. La pregunta de qué es lo que soporta al sujeto no soportado del cuerpo como consistencia se redobra en la de qué es lo que soporta el analista en la transferencia con un sujeto psicótico.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) LACAN, J. El seminario. Libro XXIII. El sinthome. Ed. Paidós. Buenos Aires. Pág. 37.
- (2) LACAN, J. El seminario. Libro XXIII. El sinthome. Ed. Paidós. Buenos Aires. Pág. 64.
- (3) LACAN, J. El seminario. Libro XXIII. El sinthome. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Aires. Pág. 146.

(4) JOYCE, J. Retrato del artista adolescente. Ed. Hyspamérica. Buenos Aires. 1916. pág. 57. El subrayado es nuestro.

(5) JOYCE, J. Retrato del artista adolescente. Ed. Hyspamérica. Buenos Aires. 1916. pág. 93. El subrayado es nuestro.

(6) LACAN, J. El seminario. Libro XXIII. El sinthome. Ed. Paidós. Buenos Aires pág. 147

(7) LACAN, J. El seminario. Libro XXIII. El sinthome. Ed. Paidós. Buenos Aires. Pág. 81.

(8) JOYCE, J. Cartas de amor a Nora Barnacle. Ed. Leviatán. Buenos Aires. Pág. 74

(9) JOYCE, J. Cartas de amor a Nora Barnacle. Ed. Leviatán. Buenos Aires. Pág. 65.

(10) JOYCE, J. Cartas de amor a Nora Barnacle. Ed. Leviatán. Buenos Aires. Pág. 121.

(11) LACAN, J. "Homenaje a Marguerite Duras. Del rapto de Lol V. Stein" en Intervenciones y textos 2. Ed. Manantial. 1988.

(12) LACAN, J. "Homenaje a Marguerite Duras. Del rapto de Lol V. Stein" en Intervenciones y textos 2. Ed. Manantial. 1988. Pág. 67.

(13) DURAS, M. El arrebato de Lol V. Stein. Ed Tusquets. Barcelona. 1987, pág. 42.

(14) LACAN, J. Presentación de enfermos del 9 de Abril de 1976. Inédita. La traducción es nuestra.

(15) LACAN, J. El seminario. Libro XXIII. El sinthome. Ed. Paidós. Buenos Aires. Pág. 64.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

DURAS, M. El arrebato de Lol V. Stein. Ed Tusquets. Barcelona. 1987

JOYCE, J. Retrato del artista adolescente. Ed. Hyspamérica. Buenos Aires. 1916.

JOYCE, J. Cartas de amor a Nora Barnacle. Ed. Leviatán. Buenos Aires

LACAN, J. "Homenaje a Marguerite Duras. Del rapto de Lol V. Stein" en Intervenciones y textos 2. Ed. Manantial. 1988.

JULIEN, P. "Lacan y las psicosis" en Littoral 7 / 8. Ed. La torre abolida. Buenos Aires. 1989.

LACAN, J. "Joyce el síntoma" en El seminario. Libro XXIII. El sinthome. Ed. Paidós. Buenos Aires.

LACAN, J. El seminario. Libro XXIII. El sinthome. Ed. Paidós. Buenos Aires.

LACAN, J. Presentación de enfermos del 9 de Abril de 1976. Inédita. La traducción es nuestra.

PORGE, E. "Endosar su cuerpo" en Littoral 7 / 8. Ed. La torre abolida. Buenos Aires. 1989.

# NO SOY YO, ES ELLA. EL MOTIVO DE CONSULTA DE ADOLESCENTES Y EL DE SUS MADRES EN EL ÁREA DE PSICOLOGÍA DEL PROGRAMA DE ADOLESCENCIA DEL HOSPITAL MUNICIPAL DR. EDUARDO WILDE DE AVELLANEDA

Di Biasi, Silvia; Jiménez, Ana Clara; Andrada, Cynthia; Ragoza, Gabriela; Cura, Marina  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el Programa de Adolescencia que se lleva a cabo en el Hospital Municipal de Wilde (Avellaneda), en colaboración con la Práctica Profesional "Atención Psicológica en Hospital", Facultad de Psicología (UBA), donde se presta asistencia integral a los adolescentes que allí consultan. El presente trabajo es un avance de investigación, en donde se comparan los motivos de consulta psicológica que refieren los adolescentes en la admisión, con los que refieren sus madres. Para ello, se administró el protocolo de la OPS para Adolescentes, y se realizaron entrevistas individuales a las madres; el lapso que presentamos corresponde a diciembre 2005 - octubre 2006. Hipótesis: Los motivos de consulta psicológica que refieren los adolescentes, difieren del de sus progenitores, por tener diferentes experiencias de vida. Objetivo general: relacionar los motivos de consulta de madres e hijos para dilucidar las diferentes percepciones acerca de una misma problemática. Objetivos específicos: 1) Analizar la relación entre el motivo de consulta de la madre y la motivación del adolescente para la admisión; 2) Comparar los motivos de consulta de los adolescentes y sus madres según la etapa adolescente; 3) Relacionar los motivos de consulta de ambos con el diagnóstico presuntivo.

## Palabras clave

Adolescencia Motivo de Consulta

## ABSTRACT

I SAY BUT SHE SAID. THE DEMAND BETWEEN TEENAGERS AND THEIR MOTHERS IN EDUARDO WILDE HOSPITAL (AVELLANEDA CITY) AS PART OF THE ADOLESCENT'S PROGRAM

Based in the activity development by the Professional Practice Psychological Assistance in Hospital, (Faculty of Psychology University of Buenos Aires) in Eduardo Wilde Hospital (Avellaneda City) as part of the Adolescent's Program. The results of an exploratory and descriptive research about demand and psychopathological disorder of population between 12 y 19 years old, and demand that their mothers said, are presented. This research starts in December of 2005 and this advance will show the results to November of 2006. The OPS Questionnaire was administered to 35 teenagers, and their mothers were interviewed by Mental Health professional.

## Key words

Adolescents Demand Psychopathological Disorder

## PRESENTACIÓN

La Práctica Profesional "Atención Psicológica en Hospital", Facultad de Psicología (UBA) en colaboración con el Programa de Adolescencia del Hospital Municipal Dr. Eduardo Wilde de Avellaneda trabajan en conjunto en el área de psicología brindando asistencia a la población consultante y desarrolla tareas de docencia e investigación.

El presente trabajo es un avance de una investigación llevada a cabo por el área de psicología, donde se comparan los motivos de consulta de los adolescentes al momento de la admisión con los motivos de consulta que presentan sus acompañantes. Dicha investigación comienza el 1º de diciembre del 2005 y este avance mostrará los resultados hasta 30 de noviembre de 2006, tomando como referencia un año calendario de trabajo.

**Hipótesis:** Los motivos de consulta psicológica que refieren los adolescentes, difieren del de sus progenitores, por tener diferentes experiencias de vida.

**Objetivo General:** Relacionar los motivos de consulta de madres e hijos para dilucidar las diferentes percepciones acerca de una situación problemática que atraviesan, por la que se requiere asistencia psicológica.

## Objetivos Específicos

1. Analizar la relación entre el motivo de consulta de la madre y la motivación del adolescente para la admisión.
2. Comparar los motivos de consulta de los adolescentes y sus madres según la etapa adolescente y su escolarización.
3. Relacionar los motivos de consulta de ambos con el diagnóstico presuntivo.

## METODOLOGÍA

**Muestra:** La muestra está compuesta por 35 (n=35) admisiones completas, es decir tanto al adolescente como a su acompañante; se debe tener en cuenta que la admisión releva información de ambos integrantes de la dupla. Si bien los casos no son los suficientes para establecer una relación de causalidad entre las variables que se analizan, debemos resaltar que se trabajó con el total de las admisiones realizadas en el año de trabajo.

**Enfoque metodológico:** El presente es un estudio de carácter descriptivo con un análisis cuantitativo de los datos.

**Instrumentos:** Se administró el protocolo de la OPS para Adolescentes, y se realizaron entrevistas individuales a los acompañantes.

## RESULTADOS

En primera instancia, es importante destacar que de las 35 admisiones realizadas en el año, el 86% corresponde a mujeres y el 14% restante fueron varones. En cuanto al acompañante en la admisión, la mujer vuelve a ser la que consulta ya que en



un 69% de los casos son las madres quienes acompañan a sus hijos en esta primera consulta con el psicólogo; no obstante tenemos un 9% de los casos donde es la pareja parental quienes se acercan en la admisión, otro 9% viene solo, y el resto es acompañado por otras personas del entorno del adolescente. La edad en la que consultan estos pacientes son las siguientes: un 14% tiene entre 9 y 12 años; un 54% entre 13 y 15 años y el 31% restante tiene entre 16 y 17 años.

En cuanto a las características generales de la muestra de adolescentes podemos decir que el 23% de los adolescentes desertó del sistema escolar siendo que el resto está cursando el EGB o el Polimodal en partes iguales; un 35% de la muestra ha repetido por lo menos un año en su escolaridad. En cuanto a la sociabilidad, un 63% posee actividad grupal, siendo que el resto no tiene la contención grupal habitual de la adolescencia; la mayoría de ellos admitía no estar “de novio” en ese momento (un 77%) y solo un 29% tuvo su iniciación sexual. Con respecto a la convivencia, un 43% vive con sus padres y hermanos, un 29% vive sin su padre, un 9% vive con otros familiares que no son sus padres, un 6% con un grupo no familiar y el resto no convive con la madre.

Los motivos de consulta que el adolescente refiere en la admisión son en un 18% debido a la derivación de otro profesional, otro 18% debido a una mala relación con los padres, un 12% por tristeza-angustia o depresión, otro 12% por problemas escolares, un 9% no sabe por qué razón está consultando, un 6% llega consultando por fenómenos psicosomáticos, otro 6% por intento de suicidio, y el resto lo hace por diferentes razones como duelo por muerte real de alguno de los padres, agresividad, baja autoestima-inseguridad.

Con respecto al acompañante, en un 78% de madres consultando en su mayoría sin los padres. El motivo de consulta que más se repite es el de rebeldía con un 17% de los casos, luego aparece la agresividad y mala relación con la familia con 13%. Un 10% lo hace por intento de suicidio, luego con un 7% están los problemas escolares, los fenómenos psicosomáticos, depresión y angustia, los trastornos de la alimentación, las derivaciones de otro profesional. Y los motivos menos frecuentes son el duelo por la muerte real de los padres, abuso sexual, agresividad, baja autoestima-inseguridad.

Al realizar un análisis por edad de los motivos de consulta de los adolescentes, nos encontramos con resultados interesantes. En primer lugar advertimos que el motivo de consulta “angustia-tristeza-depresión” aumenta con la edad; de esta manera los adolescentes entre 9 y 12 años no presentaron este motivo de consulta, los de 13 a 15 años lo han presentado en un 6% de los casos, mientras que de los adolescentes de 16 y 17 años un 55% de ellos lo expusieron como motivo de consulta. Asimismo, entre los adolescentes de menos edad, encontramos que la mitad de ellos manifiesta no saber por qué razón consultan y la otra mitad expone como motivo de consulta “problemas escolares”. Entre los adolescentes de 13 a 15 años, el motivo de consulta mas reiterado fue “problemas de agresividad familiar-mala relación con los padres” (sin violencia física) con un 28% de los casos.

En cuanto al diagnóstico presuntivo, encontramos que el 29% de los adolescentes que fueron diagnosticados con una crisis vital, consultó por “problemas de agresividad familiar-mala relación con los padres”; y otro 29% manifiesta no saber por qué consulta. Un diagnóstico que se reitera en la evaluación psicológica es el trastorno disocial donde un 33% de los casos consulta obligado por una derivación judicial y otro 33% lo hace por “problemas de agresividad familiar-mala relación con los padres”.

El diagnóstico de trastorno emocional se reflejó en el motivo de consulta “angustia-tristeza-depresión” con un 33% de los casos; otro 22% de los adolescentes con este diagnóstico expresó en la admisión tener “problemas de agresividad familiar-mala relación con los padres”.

Al poner la mirada en el motivo de consulta que presenta el

acompañante, encontramos que la “rebeldía” es aquel que preocupa mas a los padres; de esta manera, el 20% de los adolescentes de entre 9 y 12 años, sus acompañantes presentaron este motivo, lo mismo para el 22% de los adolescentes de entre 13 y 15 años y el 14% para los de 16 y 17 años. Los “problemas de agresividad familiar-mala relación con los padres” aparecen como motivo parental en un 22% de los casos de los adolescentes de entre 13 y 15 años. Los “problemas escolares” parecen preocupar a los padres de los adolescentes más chicos, con un 20% de los de 9 a 12 años y un 17% de los de 13 a 15 años. Los “fenómenos psicosomáticos” parece ser el más consultado entre los padres de los adolescentes de 16 y 17 años con un 29% de los casos.

La relación entre el diagnóstico presuntivo del paciente y el motivo de consulta que presenta el acompañante parece llevar alguna coherencia en general, ya que 33% de los adolescentes que fueron diagnosticados con un trastorno disocial, sus padres consultaron por “problemas de agresividad familiar-mala relación con los padres”; otro 33% de los adolescentes con el mismo diagnóstico, sus acompañantes presentaron la “fuga del hogar o institución” como conflicto. La crisis vital es indicada por los padres como rebeldía ya que un 50% de los casos tuvo este diagnóstico. El trastorno emocional no parece tener un motivo de consulta indicador del diagnóstico, en la admisión los padres lo presentaron como “rebeldía”, “problemas de agresividad familiar-mala relación con los padres”, “problemas escolares”, “ansiedad”, “trastorno de la alimentación”, entre otros.

Profundizando en el análisis de ambos motivos de consulta, el del adolescente y el de su acompañante, encontramos una percepción con cierta cercanía entre ambas versiones del mismo conflicto. El 67% de los adolescentes que consultan por “problemas de agresividad familiar-mala relación con los padres”, sus padres manifiestan la misma preocupación; el 33% de los adolescentes que presentan este mismo motivo de consulta, sus padres refieren rebeldía; un 17% de los adolescentes con esta preocupación, sus padres consultan por “agresividad-violencia en general” y otro 17% por “fuga de hogar-institución”.

En cuanto a la “angustia-depresión-tristeza”, el 40% de los adolescentes y sus padres consultan por lo mismo. Con el mismo motivo de consulta de los adolescentes encontramos que el 20% de los acompañantes refirió “problemas de agresividad familiar-mala relación con los padres”, otro 20% señaló la “rebeldía” como conflicto y con el mismo porcentaje los trastornos de la alimentación.

Por otro lado, el 75% de los adolescentes que refirieron “problemas escolares”, sus padres manifestaron la misma preocupación.

## CONCLUSIONES

Como primera conclusión podemos advertir que los adolescentes de más edad son los que pueden verbalizar las razones que los traen a la consulta psicológica. Aquellas consultas que refieren a “angustia-depresión-tristeza” aumenta con la edad, siendo que las “los problemas en la escuela” o “no sabe” son las que reflejan los mas chicos. Esta relación se debería a la falta de representación-palabra característica de la adolescencia temprana donde el niño-adolescente no posee representación para expresar todo aquello que su cuerpo refleja; los cambios corporales, la irrupción de la pulsión genial irrumpen en el aparato psíquico desorganizando y exponiendo al adolescente a nuevas sensaciones desconocidas.

Ya en la adolescencia media, estas cuestiones se estabilizan y entran en juego otras que hasta entonces estaban solapadas, la añoranza por la niñez perdida se refleja en los cuadros de angustia y depresiones que suelen definirse, en general, por simples crisis vitales.

El objetivo de esta investigación era dilucidar las diferentes percepciones del mismo conflicto de los adolescentes y sus

padres. Al respecto encontramos que, en general, parecen presentar puntos en común en los motivos de consulta. En una etapa posterior realizaremos un análisis cualitativo de los motivos.

En cuanto al diagnóstico presuntivo, parecería que, en general, los motivos de consulta, tanto del adolescente como el de su acompañante, dan una idea cercana al posible diagnóstico.

---

#### **BIBLIOGRAFÍA**

FREUD, S.: (1905) Tres ensayos de una teoría sexual en Obras Completas, Buenos Aires, Amorrortu Editores (A.E.).

FREUD, S. (1914) Introducción del Narcisismo, op cit.

FREUD, S.: (1923) El yo y el ello, op cit.

ABERASTURY, A y KNOBEL, M.: La adolescencia normal. Buenos Aires, Paidós. 1989. Cap.2

WINNICOTT, D.: Realidad y juego. Barcelona.1982. Gedisa. Cap.11

# APLICACIONES DE LA PERSPECTIVA EVOLUCIONISTA AL CAMPO DE LA PSICOPATOLOGÍA

Fernández Acevedo, Gustavo  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

## RESUMEN

En el presente trabajo se examinarán los aportes de la perspectiva evolucionista en psicología al campo de la psicopatología. En particular, se presentará el programa conocido como 'psicología evolucionista', el cual descansa en el principio fundamental de que la mente consiste en un sistema de módulos computacionales seleccionados evolutivamente como respuesta a las presiones adaptativas ambientales. Tres líneas de investigación se destacan en el intento de aplicar este principio a la psicopatología: la revisión y reformulación de los conceptos fundamentales de esta área (como el de trastorno mental), la postulación de hipótesis explicativas evolucionistas de diversos trastornos psíquicos, y la reconstrucción de la nosología psicopatológica en base a la noción de 'módulos darwinianos'.

## Palabras clave

Evolución Psicopatología Modularidad Adaptacionismo

## ABSTRACT

### APPLICATIONS OF THE EVOLUTIONARY PERSPECTIVE TO THE FIELD OF PSYCHOPATHOLOGY

The contribution of evolutionary perspective to the psychopathology will be examined in the present work. The research program known as 'evolutionary psychology' will be presented. This program is based on the fundamental principle that the mind is composed by a system of computational modules, selected evolutionarily as response to the environment adaptive pressures. Three lines of research are relevant in this attempt to apply this principle to the psychopathology. First, the reformulation of basic concepts of the area (like the concept of mental disorder); second, the proposal of evolutionary explanatory hypotheses of several mental disorders, and third, the reconstruction of psychopathological taxonomy based on the notion of 'darwinian modules'.

## Key words

Evolution Psychopathology Modularity Adaptationism

## INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es presentar ciertas aplicaciones de la perspectiva evolucionista, en particular de la corriente denominada 'psicología evolucionista', desarrollada intensivamente en las últimas dos décadas, al campo de la psicopatología. El posible interés de este análisis radica en la creciente difusión de consideraciones evolucionistas en el ámbito de la psicología. Esta novedad teórica no sólo se debe al desarrollo de la perspectiva identificada específicamente como psicología evolucionista, sino también por la aparición de reflexiones de corte evolucionista llevadas a cabo por distintos autores que no pueden ser identificados como partidarios de ese programa. Por ejemplo, Beck y sus colaboradores (1992), en el marco de su teoría de los trastornos de la personalidad y su tratamiento, realizan algunas consideraciones evolucionistas relativas a las condiciones en las cuales los programas implicados en el procesamiento cognitivo, el afecto y la motivación pueden haber evolucionado como resultado de su capacidad para optimizar la supervivencia y promover la aptitud reproductiva. Este ajuste entre ciertos tipos de conducta programada y determinadas exigencias ambientales, debido a la selección natural, tiene como consecuencia que, al cambiar las condiciones ambientales más rápidamente que las estrategias adaptativas automáticas, ciertos patrones de comportamiento, afectividad y cognición no se adecuan a una sociedad altamente compleja y cambiante y generan problemas de diversa clase, como obstaculizar el logro de metas personales o producir conflictos con las normas grupales. Este desajuste entre los patrones motivacionales, cognitivos y afectivos ancestrales y las condiciones de vida actuales puede contribuir a explicar no sólo los patrones disfuncionales de personalidad (Eje II del DSM IV), sino también síndromes sintomáticos como los trastornos de ansiedad, los trastornos del estado de ánimo y, en general, los trastornos incluidos en el Eje I del DSM IV. Consideraciones evolucionistas de mayor alcance pueden ser encontradas en otros autores del campo de la psicopatología, como es el caso de T. Millon, algunos de cuyos aportes serán examinados en otra ponencia. Esta confluencia entre psicología y biología atestigua el creciente impacto de las teorías biológicas sobre la psicología, puesta de manifiesto en diversas áreas de investigación que difuminan las fronteras tradicionales entre los dominios biológico y psicológico.

En lo que resta de esta ponencia presentaré, en primer lugar, las bases teóricas de la psicología evolucionista, y, en segundo término, algunos de los desarrollos y aportes específicos de este programa en el campo de la psicopatología.

## BASES TEÓRICAS DE LA PSICOLOGÍA EVOLUCIONISTA

La psicología evolucionista es frecuentemente presentada como un intento de reestructuración global de la ciencia psicológica; todo hecho estudiado por esta disciplina sería susceptible, *en principio*, de recibir una explicación evolucionista. Uno de sus postulados fundamentales es la concepción de la mente como un sistema de órganos de computación, diseñado y seleccionado con el fin de resolver los problemas adaptativos que enfrentaron nuestros ancestros cazadores-recolectores en su entorno natural durante varios millones de años. Estos módulos u órganos tendrían un diseño especializado en determinados ámbitos de la interacción con el mundo, y su lógica básica estaría especificada por nuestro programa genético. De

esta forma, la selección natural no actuaría directamente modelando el comportamiento humano; más bien actuaría diseñando el generador del comportamiento, esto es, el conjunto de mecanismos capaces de procesar la información y orientados a metas adaptativas.

Esta caracterización sintética contiene a la vez una referencia a los sistemas conceptuales que le otorgan su sustento teórico: la teoría moderna de la evolución, en la versión que incorpora los aportes de W. Hamilton, R. Trivers, G. Williams y R. Dawkins, y la psicología cognitiva en la versión que podríamos denominar "clásica", esto es, la teoría computacional de la mente. Debido a esta perspectiva propiamente psicológica este programa aspira a diferenciarse de su antecesora conceptual, la sociobiología, no sólo a partir de la hipótesis de que los sistemas mentales que han sido adaptativos en el entorno en el que surgieron pueden no ser adaptativos en el entorno actual, sino también en que, a diferencia de aquella, no pretenden ser reduccionista. [1] En los últimos años se han publicado multitud de ensayos que examinan los principios teóricos o hallazgos fácticos como los descritos en psicología evolucionista (Tooby & Cosmides, 2005; Buss, 1995; Pinker, 1997). La perspectiva desarrollada por este programa ha sido aplicada a un muy amplio campo de investigación, que incluye el lenguaje, el intercambio social, la elección de parejas sexuales, el homicidio, la toma de decisiones, las emociones y los procesos de desarrollo individual, entre muchos otros temas.

#### **APLICACIONES DE LA PSICOLOGÍA EVOLUCIONISTA AL CAMPO DE LA PSICOPATOLOGÍA**

Una de las más interesantes vertientes del programa evolucionista en psicología es su aplicación al campo de la psicopatología. Esta aplicación se ha traducido en el intento de renovar el estudio de los trastornos mentales, intento dentro del cual se destacan las siguientes líneas.

En primer lugar, las tentativas de arribar a una definición de la patología mental que tenga en cuenta la perspectiva evolucionista y conceptos asociados a ésta, como el concepto de función. Uno de los intentos de desarrollar estas nuevas definiciones tuvo como resultado el concepto de 'disfunción perjudicial' [*harmful dysfunction*], debido a J. Wakefield (sumamente examinado y discutido en la psicopatología de los últimos años). Posteriormente, y ya más dentro del campo específico de la psicología evolucionista, surgió el concepto de 'condición tratable' [*treatable condition*], desarrollado por L. Cosmides y J. Tooby (1999), en el cual me detendré brevemente. Una condición tratable debe satisfacer las siguientes características: a) ser una condición caracterizable en una persona; b) existe una persona o unidad de toma de decisiones social cuyos valores y decisiones gobiernan las acciones a tomar respecto de esa condición; c) debe tener lugar una evaluación, debida a la persona o a la unidad social, de que esa condición es negativa y que debería ser cambiada (esto es, que la persistencia de esa condición es 'perjudicial', 'indeseable' o 'insana'); y d) debe existir un conocimiento de los métodos para cambiar la condición en la dirección deseada. La categoría de 'condición tratable' abarca una amplia gama de procesos de distintas clases, entre los que se incluyen no sólo los trastornos mentales descritos en las nosologías psicopatológicas vigentes, sino también otras clases de fenómenos considerados como trastornos fisiológicos o funcionales. Estas investigaciones tendieron a superar los conceptos clásicos y a menudo intratables de 'patología psíquica', 'enfermedad mental', 'trastorno', etcétera; sin embargo, su utilidad y ventajas como sustitutos de estos últimos ha sido objeto de diversos debates (Widiger & Sankis, 2000). La aplicación de los nuevos conceptos, por otra parte, no elimina ni atenúa discusiones ya clásicas respecto del status normativo o valorativo de algunas de sus dimensiones (por ejemplo, el carácter 'perjudicial' en la noción desarrollada por Wakefield), lo que implica inevitablemente el análisis de diversas cuestiones filosóficas asociadas (Cosmides y Tooby, 1999).

Una segunda línea de trabajo dentro de la psicopatología evolucionista está constituida por la postulación y puesta a prueba de hipótesis explicativas de corte evolucionista sobre diversos trastornos mentales. Esta postulación de explicaciones evolucionistas de fenómenos considerados patológicos no elimina ni compite necesariamente con explicaciones que apunten a los niveles más específicamente biológicos o culturales, sino que puede concebirse una relación de complementariedad entre los distintos niveles explicativos.

Entre los muchos trastornos analizados desde esta perspectiva se destacan la depresión (Keller y Neese, 2005), los trastornos de ansiedad (Marks & Nesse, 1994), la dependencia de sustancias psicoactivas (Sullivan & Hagen, 2001), la psicopatía (Pitchford, 2001), los trastornos emocionales (Nesse, 1998) y ciertas variedades del autismo (Baron-Cohen *et al* 2001). Estos intentos, si bien relativamente autónomos de las consideraciones teóricas más generales acerca de la naturaleza de los trastornos mentales, están necesariamente asociados a la revisión de conceptos fundamentales de la psicopatología, como el de trastorno mental.

La tercera y última línea de investigación evolucionista en psicopatología está constituida por las propuestas de fundamentar teóricamente la reconstrucción de las taxonomías psicopatológicas a partir de los principios teóricos generales de la PE (Murphy & Stich, 2000; Faucher, 2005). Esta tentativa de reformulación y fundamentación teórica es consistente con una de las principales críticas de las que han sido objeto el DSM IV y los sistemas categoriales similares, esto es, la inexistencia de una fundamentación teórica sólida que dé sustento a la taxonomía propuesta.

Esta tercera línea de investigación puede ser presentada de manera esquemática a partir del rol central concedido a las hipótesis modular y adaptacionista. Los psicólogos evolucionistas han recurrido a la noción de 'módulo darwiniano' para hacer referencia a sistemas mentales que, si bien pueden asemejarse a los módulos propuestos clásicamente por Fodor, pueden diferenciarse de manera bastante marcada, al punto de conservar muy pocos de los rasgos que, en opinión de este autor, caracterizan a tales estructuras.

La falla en estos módulos darwinianos generaría distintos tipos de funcionamiento anómalo. En primer lugar, ciertos trastornos podrían deberse al mal funcionamiento de módulos específicos. Ejemplo de este tipo de falla es proporcionado por ciertos tipos de autismo, en los cuales el sistema que aparece dañado es el módulo que ejecuta la 'teoría de la mente', esto es, la capacidad de atribuir a otros seres estados intencionales como creencias y deseos, y explicar causalmente su conducta en base a tales estados. Otros trastornos serían originados en el funcionamiento deficitario de módulos de orden superior, lo que se traduciría en una disfunción de uno o más módulos que reciben el output de ese módulo defectuoso (lo cual contribuye a explicar la frecuente comorbilidad de muchos trastornos).

Sin embargo, otra parte de las explicaciones evolucionista en psicopatología no depende tanto de la hipótesis modular, sino de la hipótesis adaptacionista. Como he mencionado, la psicología evolucionista no supone que todo sistema mental (y las conductas que posibilita) que ha resultado adaptativo en el pasado tiene que serlo en el presente. En consecuencia, algunos trastornos se producirían por las discrepancias entre los ambientes ancestrales a partir de los cuales resultaron diseñados y seleccionados módulos específicos, y los entornos modernos a los cuales la mente debe asimilarse en la actualidad. Este último tipo de explicación es ejemplificado por algunas hipótesis respecto de ciertos trastornos de ansiedad. Se ha sugerido que en ambientes ancestrales las respuestas de temor ante la lejanía del hogar resultaban adaptativas, ya que protegían a los sujetos contra los peligros característicos que corren los individuos pertenecientes a especies territoriales que se encuentran en espacios alejados de los propios. Los individuos que poseyeran estos rasgos en mayor medida que otros bien podrían haber funcionado muy bien en entornos

ancestrales; sin embargo, estos mismos rasgos dificultan en gran medida la vida normal de personas en ambientes modernos, pese al hecho de que sus mecanismos mentales funcionan tal como fueron diseñados por la selección natural para que funcionaran.

En base a estos principios, sintéticamente presentados, se especula con la posible reconstrucción de la nosología psicopatológica. El sistema resultante tendría como fundamento, entonces, las hipótesis modular y adaptacionista; a diferencia de los sistemas vigentes, en consecuencia, contaría con un fundamento teórico sólido.

Todas estas líneas constituyen un programa de investigación para la psicopatología cuyo desarrollo se encuentra en curso, y cuyos méritos sólo podrán ser apreciados a la luz de una perspectiva histórica de la que carecemos por el momento.

---

## NOTAS

[1] A semejanza de la sociobiología, no obstante, retiene la oposición a lo que identifica como su principal adversario teórico: el denominado "modelo estándar de las ciencias sociales". Los psicólogos evolucionistas señalan que los defensores de este modelo conciben erróneamente a la cultura como "una entidad autónoma que lleva a cabo un deseo de perpetuarse a sí misma constituyendo expectativas y asignando papeles, que pueden variar de forma arbitraria de una sociedad a otra" (Pinker, 1997, p. 69). La mente, bajo esta perspectiva, es una *tabula rasa* en la cual el aprendizaje, la experiencia o simplemente la cultura inscriben contenidos en un sistema formado por unos pocos mecanismos generales y de contenido no específico.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARON-COHEN, S. et al (2001). Studies of Theory of Mind: Are Intuitive Physics and Intuitive Psychology Independent? The Journal of Developmental and Learning Disorders. Special Edition. 5, 1. 51-82.
- BECK, A.; FREEMAN, A. y otros (1992). Terapia cognitiva de los trastornos de personalidad, Barcelona, Paidós, 1995.
- BUSS, D. (1995). Evolutionary Psychology: A New Paradigm for Psychological Science. Psychological Inquiry, 6, 1-30.
- COSMIDES, L. & TOOBY, J. (1999). Toward an Evolutionary Taxonomy of Treatable Conditions. Journal of Abnormal Psychology, 108, 3, 453-464.
- FAUCHER, L. (2005). Evolutionary Psychiatry and Nosology. Les Cahiers du LANCET, N° 2005- 06.
- KELLER, M. & NEESE, R. (2005). Is low mood an adaptation? Evidence for subtypes with symptoms that match precipitants. Journal of Affective Disorders 86. 27-35.
- MARKS, I. & NESSE, R. (1994). Fear and Fitness: An Evolutionary Analysis of Anxiety Disorders. Ethology and Sociobiology, 15. 247-261.
- MURPHY, D. & STICH, S. (2000). Darwin in the Madhouse: Evolutionary Psychology and the >Nesse, R. (1998). Emotional disorders in evolutionary perspective. British Journal of Medical Psychology, 71, 397-415.
- PINKER, S. (1997). Cómo funciona la mente. Barcelona, Destino.
- PITCHFORD, I. (2001). The Origins of Violence: Is Psychopathy an Adaptation? The Human Nature Review, 1. 28-36.
- SULLIVAN, R.J. & HAGEN, E.H. (2001). Psychotropic substance-seeking: evolutionary pathology or adaptation? Addiction, 97. 389-400.
- TOOBY, J. & COSMIDES, L. (2005). Conceptual Foundations of Evolutionary Psychology. In D. Buss (Ed.), The Handbook of Evolutionary Psychology. New York: Wiley & Sons.
- WIDIGER, T.A. & SANKIS, L.M. (2000). Adult Psychopathology: Issues and Controversies, Annual Review of Psychology, 51. 377-400.

# LA SEXUALIDAD FEMENINA A PARTIR DEL SEMINARIO X “LA ANGUSTIA”

Galiussi, Romina  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El presente trabajo tiene por fin indagar algunas de las conceptualizaciones que realiza J. Lacan sobre la sexualidad femenina, fundamentalmente tomando lo desarrollado en el Seminario X. Ello en tanto esta temática es presentada allí de forma inédita, la cual se aproxima a lo que desplegará en la última parte de su enseñanza. Es en el Seminario de La angustia donde modifica el estatuto del cuerpo y el falo, yendo más allá de la unidad imaginaria y la dimensión significativa de los mismos, para construir una singular “anatomía” lacaniana del organismo, donde el órgano es abordado como un “resto” no significativo que atañe al goce. Dicho pasaje genera una reestructuración respecto de la posición femenina y masculina en sus relaciones con la castración, las cuales constituirán el objeto de nuestro análisis.

## Palabras clave

Sexualidad Femenina Falo Angustia

## ABSTRACT

FEMININE SEXUALITY SINCE SEMINAR X “THE ANGUISH”  
The present work aims at examining some of the conceptualizations that J. Lacan formulates about feminine sexuality, especially those developed in Seminar X. The topic is presented there in an unpublished way, which approaches what he will unfold in the last part of his teaching. It is in the Seminar of Anguish where he modifies the statute of the body and the phallus, going beyond the imaginary unit and the significant dimension of them, to build a singular “anatomy” of the organism, where the organ is approached as a “remain” not significant that concerns a real dimension. This passage generates a restructuring of feminine and masculine positions in their relationships with castration, which will constitute the object of our analyses.

## Key words

Feminine Sexuality Phallus Anguish

## El falo y la sexualidad femenina: una nueva lectura

En el Seminario de *La Angustia*, Lacan presenta a la sexualidad femenina de un modo novedoso, nunca antes expuesto en las diversas orientaciones analíticas y que anticipa lo que desarrollará posteriormente en su enseñanza. Sin dudas, Lacan no es sin Freud, pero avanza en lo que hace a este tema en la medida en que “después de todo, lo que a Freud se le escapa es, lo sabemos, algo que falta en su discurso. Es lo que siempre permaneció para él en estado de pregunta - ¿qué quiere una mujer? Ahí es donde el pensamiento de Freud tropieza con algo que podemos llamar, provisionalmente, la feminidad”[i].

Avanza entonces en ese sentido y, de las distintas dimensiones del falo, la que cobra relevancia principalmente en este Seminario es la del (-j). Al respecto, cabe tomar en cuenta la novedad que Miller señala al decir que “el menos *phi* es aquí un falo *designificantizado* y *desimagarizado*. Es lo que Lacan anteriormente llamaba el pene real...en su estudio del pequeño Hans”[ii].

Resulta fundamental entonces señalar el lugar central del falo en tanto órgano, diverso al falo de la castración imaginario-simbólica ligado al Edipo. Efectivamente, Lacan se dedica a analizar el caso freudiano de Juanito -en el *Seminario IV*, en el cual destaca la emergencia del pene real ante la cual el niño no sabe qué hacer, en tanto se presenta totalmente ajeno, “hétero”, invasivo, perturbador, fuera de cuerpo y que hace “lo que le da la gana”[iii]. He aquí el drama: “Se trata de saber cómo va a poder soportar Juanito su pene real, precisamente porque no está amenazado”[iv]. De este modo, el padre se empeña en no castrar aquello que irrumpe y esto resulta insostenible, dando lugar al surgimiento de la angustia. Es así que “el -j de hecho no es más símbolo de la castración, sino que marca una propiedad anatómica del órgano masculino, y que está en la oposición de su imaginización de potencia, porque se trata de la detumescencia que golpea este órgano en el momento de su goce”[v]. Es decir, constituye un órgano implicado como instrumento del deseo en la copulación humana y que conlleva una desaparición, pero sin ningún agente externo que la ejecute, en tanto se negativiza por sí mismo en la acción copulatoria. En relación con ello es que se mencionaba el interés particular en la anatomía del organismo, en los órganos del cuerpo. Pedazos de cuerpo, de goce imposible de negativizar expresado en el a, ya que “en el cuerpo hay siempre, debido a este compromiso en la dialéctica significativa, algo separado, algo sacrificado, algo inerte, que es la libra de carne”[vi], sustrayendo así el estatuto de objeto al significativo.

Se abre entonces una nueva lectura. Tanto en Freud como en el primer Lacan prevalecía el falo en tanto significativo, a partir del cual se instaura la ausencia o inferioridad en la mujer en virtud de lo que carece simbólicamente, el falo. Como consecuencia, se intentará buscar diversas salidas a esta falta por la vía fálica, lo cual dificulta su posición con respecto al deseo y acceder a la posición femenina, en la medida en que se busca el reconocimiento por la vía del falo simbólico. Se instaura entonces una diferencia a destacar porque “sobre el camino del deseo, se encuentra el falo significativo, mientras que el falo órgano se descubre sobre el camino del goce”[vii], lo cual delimita una conceptualización diversa que Lacan inicia en el Seminario de *La Angustia* y culmina en *Aún*, diez años después.

Miller afirma que en este Seminario se presenta lo opuesto a aquello que Lacan presentara en *La significación del falo*, en el

cual las relaciones entre los sexos se dan a partir del significante fálico como significante del deseo en la dialéctica de serlo o tenerlo. Aquí se establecen relaciones, pero ya no en esta dialéctica pues “lo que salta a la vista es que a la mujer no le falta nada”[viii], “o mejor dicho, que la forma en que la falta interviene en el desarrollo femenino no está articulada en el plano donde la busca el deseo del hombre”[ix] dando un lugar diverso a la castración, a la inferioridad y a la falta, en la medida en que ubica al significante fálico como un señuelo, como un emblema de la potencia que lleva, o bien a la impostura o a la mascarada. En relación con esto último podemos agregar -a partir de lo trabajado por Lacan- que para ser el falo, la mujer rechaza una parte de su feminidad vía la mascarada -término introducido y desarrollado por Joan Rivière. Es decir, construye un ser a fin de parecer lo que no es: el falo. Y justamente por lo que no es intenta ser deseada y amada. Crea un misterio que no puede ser develado por la vía de la encarnación fálica. De esta manera, la imagen del cuerpo debe enmascarar el órgano y a la vez sugerir la presencia femenina, identificándose a un semblante. Esto no es sin dificultades, destacándose la fragilidad de dicha formación, en tanto la misma depende de un artificio. Allí justamente se desarrolla la histeria, denunciando la ausencia de una identidad femenina y responsabilizando de ello al padre y su insuficiencia, a la cual la histérica tiende a reparar o a desafiar, exigiendo que el falo pueda dar un signo de la identidad femenina. Así, “la histérica se aterra porque debajo de la máscara de la falicización de la imagen del cuerpo, no haya sino “eso”, es decir, lo real orgánico a lo que se reduce el cuerpo desexualizado”[x]. De este modo, en su búsqueda de una identidad femenina denuncia el semblante de la máscara fálica, pero al hacerlo no encuentra aquella sino un real asexualado del cuerpo, requiriendo por ello nuevamente el semblante de la máscara.

### **Posiciones sexuales: la disimetría de los sexos**

Esta modificación en la teoría da lugar a diversas inversiones, ya que, considerando esta nueva perspectiva, es el macho quien, en la dimensión del goce, encuentra el (-j) en la detumescencia, en un cierto “no poder”, en un desfallecimiento, una turbación, en suma, una caída de la potencia que comporta la angustia. Como consecuencia, tiene que confrontarse con la falta, es decir, con la desaparición del órgano en tanto instrumento, la cual dificulta, “embaraza”, pone la barra en su relación con el goce y el deseo. Es aquí donde Lacan retorna una vez más a Freud, al destacar la relación que éste establece entre la angustia y el *coitus interruptus*, allí donde “el instrumento queda al descubierto en su función, repentinamente decae... y la angustia es provocada por la puesta fuera de juego del instrumento en el goce”[xi], caída que “existe también en el orgasmo que se realiza normalmente”[xii]. De esta manera, lo señalado respecto de la posición femenina, la desventaja, la inferioridad en que se encontraba, se revierte, en la medida en que, en relación al goce copulatorio “el sujeto femenino no pierde nada en el asunto, y en cuanto al deseo, ese sujeto tiene una relación directa al deseo del Otro que no está mediado, que no tiene como intermediario el (-j)”[xiii]. Ello otorga a la mujer un estatuto más verdadero, más real, con respecto a la problemática fálica en la que se encuentra el hombre, ya que es la relación del hombre al deseo lo que aparece complicado a partir del (-j), por la detumescencia, la cual -a partir de este Seminario- se ubica en el lugar de la castración y se liga a la angustia. A nivel del goce, la mujer -tal como lo afirma Tiresias- presenta una superioridad y se encuentra más afectada en forma directa al deseo del Otro, en tanto no se interpone el objeto fálico como en el caso del hombre.

De este modo, resulta una inversión radical ya que es al hombre a quien le falta, porque en la copulación aporta el órgano y se encuentra con el (-j). Se trata de una pérdida que se repara vía el objeto mientras la mujer permanece “intacta”. Así, “la mujer demuestra ser superior en el dominio del goce, porque su vínculo con el nudo del deseo es mucho más laxo. La falta, el signo *menos* con el que está marcada la función fálica para

el hombre, y que hace que su vínculo con el objeto deba pasar por la negativización del falo y el complejo de castración -el estatuto del (-j) en el centro del deseo del hombre -, he aquí algo que no es para la mujer un nudo necesario”[xiv]. La mujer, tal como sostiene Jones, es deuterofálica, pues se interesa en el (-j) a partir del hombre, en forma secundaria. Este autor lo señala claramente, al decir que “la “fase fálica”...es, en la niña, probablemente una construcción defensiva secundaria, antes que una verdadera etapa del desarrollo”[xv].

A partir de esta innovación, se delimitan dos fantasmas: uno del lado femenino y otro del lado masculino. Así, “es preciso plantear en su principio que el masoquismo femenino es un fantasma masculino”[xvi], quedando del lado mujer el fantasma de Don Juan. Con respecto al primero, Miller afirma “que el masoquismo femenino sea un fantasma masculino quiere decir que la incidencia del falo órgano se traduce por el fantasma de una mujer que sería objeto, un objeto permanente que gozaría de ser el objeto de goce del hombre y sin límites, sin límites que son justamente cruelmente marcados por el -j”[xvii]. Es decir, aquí sería una mujer que goza de ser el objeto pasible de reparar el (-j) que lo afecta. Por otro lado, se ubica el Don Juan como fantasma paradigmático del lado femenino. “Don Juan es un sueño femenino”[xviii], un “falso” hombre al cual nada le falta, en donde el (-j) es borrado, respondiendo al anhelo de la mujer, “que haya uno...que lo tenga...que no pueda perderlo”[xix]. Constituye una impostura que niega y borra la relación del hombre con su objeto, la incidencia del falo negativizado y que aparece como el instrumento absoluto y eterno del goce del Otro. “Se trata de una pura imagen femenina”[xx], dirá Lacan. No obstante, en la medida en que no es angustiante, no inspira el deseo allí donde no se hace lugar a la falta, convocando al sujeto femenino a ser lo que allí suple, ya que lo simple para ella es la relación que atañe a su propio deseo, mientras que las complicaciones se dan cuando por la relación con el deseo del hombre se confronta con el (-j), es decir, “cuando...una mujer siente que es verdaderamente el objeto en el centro de un deseo...de esto es de lo que en verdad huye”[xxi]. De este modo, lo que aquí se pone en juego es justamente la imposibilidad de pérdida, que es lo común entre la posición de Don Juan en el fantasma -al que ninguna otra mujer puede arrebatarse- y la mujer, a quien nada se le puede arrebatarse en tanto no lo tiene.

Asimismo, nos interesa destacar que existen “otras” formas privilegiadas de abordar el problema de la relación entre la mujer y el *a* pues “hay otro fantasma, si ustedes quieren, pero no le surge naturalmente, no lo ha inventado ella, lo encuentra *ready-made*”[xxii], ubicando como paradigma a Santa Teresa -a quien retoma en Añ para hablar del Otro goce-, allí donde el *a* está puesto en primer plano y se le propone como el objeto elegido de su deseo. Lacan sostiene que esta posición es diversa de aquella sostenida por la erotómana, ya que “la diferencia está en función del nivel donde colapsa el deseo del hombre con lo que él representa, más o menos imaginario, como enteramente confundido con el *a*”[xxiii] y que en la erotomanía no se propone pues se impone.

### **CONCLUSIONES**

En este trabajo hemos intentado desarrollar el abordaje que efectúa Lacan en el *Seminario de La Angustia* con respecto a la sexualidad femenina, en el cual establece diferencias que constituyen un importante antecedente de aquello que desarrollará más adelante en su enseñanza.

Aquí resulta importante la relación que se establece entre la sexualidad femenina y el falo, relación que Lacan explica sirviéndose del ejemplo de las vasijas. Respecto de ello, menciona algo muy interesante en la siguiente interrogación: “La vasija femenina, ¿está vacía, está llena? Qué importa, si se basta a sí misma...No le falta nada. En ella la presencia del objeto está, por así decir, por añadidura. ¿Por qué? Porque esta presencia no está vinculada a la falta del objeto causa del deseo, al (-j) con la que está ligada en el hombre”[xxiv]. Tal como se ha señalado en el desarrollo, esto da lugar a un cambio

radical en lo atinente a la conceptualización de la sexualidad femenina, ubicando allí una superioridad a nivel del goce que antes no era sino falta y desventaja. Es así como se modifica la relación de la mujer con el goce y el deseo, allí donde lo que interesa “es captar el vínculo de la mujer con las posibilidades infinitas o, más bien, indeterminadas del deseo en el campo que se extiende a su alrededor”[xxv]. Ubicando ya este carácter que anticipa en cierto modo algo del orden de lo no localizable, es decir, lo insituable del lado femenino, a diferencia de la localización predominante en la lógica fálica.

Asimismo, cabe ubicarse la relación entre el falo detumesciente y la angustia, ya que “esta carencia del falo, presente en todo otro lugar y situable, a menudo para nuestra gran sorpresa, este desvanecimiento de la función fálica en este nivel donde se espera que el falo funcione, es el principio de la angustia de castración. De ahí la notación (-j) que denota esta carencia, por así decir, positiva”[xxvi], haciendo con su desaparición, su afánisis -en términos de Jones-, de intermediario en las relaciones entre los sexos

Por último, cabe aclarar que este desarrollo ha tenido por fin introducir algunas de las cuestiones que principalmente serán desarrolladas en el *Seminario XX*. Si bien esta referencia no será detallada aquí, vale destacar cómo de diversas maneras se ubica el carácter enigmático del goce femenino, tal como lo llamará más tarde, goce suplementario, en tanto se da una duplicidad allí más allá del falo, un otro goce que se sustrae y resulta inaccesible del lado masculino. Respecto de ello, Lacan señala que esto no les ocurre a todas las mujeres, ubicando allí la imposibilidad de construir un universal del lado femenino, pues la deja a solas y en una relación de cierta contingencia respecto al falo. Tal como se subraya en la operación de la metáfora paterna, la mujer está “no toda” en la lógica fálica, ya que en realidad para la niña, el padre no termina de sustituir a la madre, es decir, aquel no se impone metafóricamente en el devenir femenino como en el caso del hombre, quedando la niña sujeta no-toda a esa función. Entonces, si el producto de la metáfora paterna resulta ser la significación fálica, es decir, la instauración de la ley del falo, la cual justamente fracasa en significar la feminidad, es pasible afirmar que dicha operación resulta insuficiente para asignar a la niña su lugar, quien se ubicará en consecuencia en la ley fálica y a la vez fuera de ella. Es más, “la mujer se ve exigida, diría que casi condenada, a no amar al Otro macho más que en un punto situado más allá de aquello que la detiene a ella también en cuanto deseo, que es el falo”[xxvii]. De esta manera “el goce de la mujer está en ella misma. No se une con el Otro”[xxviii], sirviendo el hombre de relevo desde su posición fálica para que la mujer se convierta en ese Otro para sí misma, tal como lo es para él. Ello en tanto la mujer mantiene una relación con el significante fálico que un hombre es pasible de encarnar, como con el significante del Otro. Se establece así esta duplicidad entre el falo que el hombre encarna y la falta del Otro a nivel significativo en lo que atañe a lo femenino, en un más allá que desde el Seminario X se ha comenzando más claramente a dilucidar.

## NOTAS

- [i] LACAN, J. El Seminario, Libro X “La Angustia”, Ed. Paidós, Bs. As., 2006, p. 143.
- [ii] MILLER, J.A.; “Introducción al Seminario de La angustia” en Registros Tomo Rouge Mujeres, Buenos Aires, 2005, p. 16.
- [iii] LACAN, J. El Seminario, Libro X “La Angustia”, Ed. Paidós, Bs. As., 2006, p. 221.
- [iv] LACAN, J.; El Seminario, Libro IV: “La relación de objeto”. Ed. Paidós, Barcelona, año 1994, p. 367.
- [v] MILLER, J.A.; “Introducción al Seminario de La angustia” en Registros Tomo Rouge Mujeres, Buenos Aires, 2005, p. 19.
- [vi] LACAN, J. El Seminario, Libro X “La Angustia”, Ed. Paidós, Bs. As., 2006, p. 237.
- [vii] MILLER, J.A.; “Introducción al Seminario de La angustia” en Registros Tomo Rouge Mujeres, Buenos Aires, 2005, p. 20.

- [viii] LACAN, J.; El Seminario, Libro X “La Angustia”, Ed. Paidós, Bs. As., año 2006, p. 196.
- [ix] LACAN, J.; op. cit., p. 217.
- [x] ANDRÉ, S.; “¿Qué quiere una mujer?”, Siglo XXI editores, Buenos Aires, 2002, p. 116.
- [xi] LACAN, J.; El Seminario, Libro X “La Angustia”, Ed. Paidós, Bs. As., 2006, p. 182.
- [xii] LACAN, J.; op. cit. p. 182.
- [xiii] MILLER, J.A.; “Introducción al Seminario de La angustia” en Registros Tomo Rouge Mujeres, Buenos Aires, 2005, p. 21.
- [xiv] LACAN, J.; El Seminario, Libro X “La Angustia”, Ed. Paidós, Bs. As., año 2006, p. 200.
- [xv] JONES, E.; “La fase precoz del desarrollo de la sexualidad femenina” en La femineidad como máscara, Tusquets Editores, Barcelona, 1979, p. 40.
- [xvi] LACAN, J.; El Seminario, Libro X “La Angustia”, Ed. Paidós, Bs. As., 2006, p. 207.
- [xvii] MILLER, J.A.; “Introducción al Seminario de La angustia” en Registros Tomo Rouge Mujeres, Buenos Aires, 2005, p. 22.
- [xviii] LACAN, J.; El Seminario, Libro X “La Angustia”, Ed. Paidós, Bs. As., 2006, p. 209.
- [xix] LACAN, J. op. cit., p. 219.
- [xx] LACAN, J.; op. cit., p. 209.
- [xxi] LACAN, J.; op. cit., p. 210.
- [xxii] LACAN, J.; op. cit., p. 220.
- [xxiii] LACAN, J.; op. cit., p. 220.
- [xxiv] LACAN, J.; op. cit., p. 206.
- [xxv] LACAN, J.; op. cit. p. 207.
- [xxvi] LACAN, J.; op. cit., p. 280.
- [xxvii] LACAN, J.; op. cit., p. 327.
- [xxviii] LACAN, J.; op. cit., p. 328.

## BIBLIOGRAFÍA

- A.A.V.V.; La femineidad como máscara, Tusquets Editores, Barcelona, 1979.
- ANDRÉ, S.; ¿Qué quiere una mujer?, Siglo XXI editores, Buenos Aires, 2002.
- FREUD, S.; “Conferencia N° 25 “La angustia”” en Obras Completas, Tomo XVI, Amorrortu Editores, 1976.
- FREUD, S.; Inhibición, síntoma y angustia en Obras Completas, Tomo XX, Amorrortu Editores, 1979.
- LACAN, J.; El Seminario, Libro II “Yo en la Teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1983.
- LACAN, J.; El Seminario, Libro IV “La relación de objeto”, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1994.
- LACAN, J.; El Seminario, Libro V “Las formaciones del inconsciente” Ed. Paidós, Buenos Aires, 1998.
- LACAN, J.; El Seminario, Libro VII “La Ética del Psicoanálisis”, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1988.
- LACAN, J.; El Seminario, Libro VIII “La Transferencia”, Ed. Paidós, Buenos Aires, 2003.
- LACAN, J.; El Seminario, Libro X “La angustia”, Ed. Paidós, Buenos Aires, 2006.
- LACAN, J.; “Ideas directivas para un congreso sobre sexualidad femenina” en Escritos 2, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2002.
- LACAN, J.; “La significación del falo” en Escritos 2, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2002.
- LACAN, J.; “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano” en Escritos 2, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2002.
- LAURENT, E.; Posiciones femeninas del ser, Ed. Tres Haches, Buenos Aires, 1998.
- MILLER, J.A.; “Introducción al Seminario de La angustia” en Registros Tomo Rouge Mujeres, Buenos Aires, 2005.
- MILLER, J.A.; Lectura del Seminario 5 de Jacques Lacan, Paidós/Instituto Clínico de Buenos Aires, Buenos Aires, 2000, p.
- MILLER, J.A.; Biología lacaniana y acontecimiento del cuerpo, Colección Diva, Buenos Aires, 2002.
- MILLER, J.A.; “Los seis paradigmas del goce” en El lenguaje aparato de goce, Colección Diva, Buenos Aires, 2000.
- TENDLARZ, S.; Las mujeres y sus goces. Colección Diva: Buenos Aires, 2002.
- TENDLARZ, S.; R.S.I.: El falo. Cuadernos del ICBA N° 3: Buenos Aires, 2001.



# PARA UNA DESCRIPCIÓN PSICOLÓGICA DE LOS TRASTORNOS DE ALIMENTACIÓN

Gómez Dupertuis, Daniel; Pais, Ernesto  
Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

De 15 años al presente, los trastornos alimentarios, especialmente aquellos definidos como bulimia, anorexia, ortorexia y otros., han aumentado exponencialmente, a punto tal que lo que era prácticamente desconocido, hoy se analiza en medios masivos de comunicación. Este trabajo pretende dejar sentadas algunas categorías de análisis para estos problemas, desde la perspectiva de la evaluación con el Inventario de Personalidad de Minnesota -2.

## Palabras clave

Trastornos alimentarios MMPI-2 evaluación

## ABSTRACT

A PSYCHOLOGICAL DESCRIPTION OF EATING DISORDERS  
From 15 years ago to date, eating disorders, especially those defined as bulimia, anorexia, orthorexia and others, have increased exponentially, to the point that topics that were practically unknown have become the object of analysis in mass-communication media. This work aims to establish several categories of analysis for the above mentioned disorders, from the point of view of the assessment with the Minnesota Personality Inventory -2.

## Key words

Eating Disorders MMPI-2 Assessment

## INTRODUCCIÓN

De dos años a esta parte, la amplitud de los trastornos alimentarios, ha tomado una envergadura sorprendente en diarios y revistas, no sólo de la especialidad sino de difusión general. Esto no solo está referido a la cantidad de sujetos involucrados en estos trastornos, sino también a la aparición de nuevos trastornos antes no definidos y con inseguro nombre en castellano, como son el Binge Eating Disorder y el Calory Restriction Disorder.

En el año 2004 la Secretaría de Salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires advirtió que los tres países más comprometidos en lo referente a los trastornos alimentarios eran Japón, Estados Unidos y Argentina, en ese orden. Si bien, estar ubicados en ese lugar es de dudosa conveniencia, esto nos lleva, sin embargo a advertir que en nuestro país el problema es grave. Es muy evidente la manera en que la cultura cotidiana de un país o de una población puede influir sobre la percepción de la belleza, que propone que las mujeres, sujetos mayoritarios de este desorden, estén delgadas hasta el punto de la enfermedad, e impide, por ejemplo, que haya una razonable oferta de vestimenta en talles grandes, problema en plena efervescencia en nuestro país en este momento. Y cuando señalamos esto, estamos dejando de lado deliberadamente el otro extremo del problema, que es la obesidad.

Entonces, pensar “está todo dicho”, es un error evidente. Estamos comenzando a decir. En este plano es muy difícil tomar datos o estudios de otros países para replicarlos con la idea de ganar tiempo en el estudio de estos desórdenes. Los estudios de otros países nos sirven como marco de referencia general para darle forma a los estudios que desarrollemos en nuestro país.

Para peor, el tratamiento de la noticia en los medios de comunicación se queda con la descripción del fenómeno en sí, adjudicándole a las mismas razones sociales, profesionales o familiares generales, si atender a las llamativas coincidencias de orden psicológico que estos desórdenes tienen, que entonces pasan inadvertidos.

Las actitudes de madres o padres respecto de sus hijas merecen apenas una mención. La consulta a profesionales no especializados avala estas descripciones que llevan solamente a un lamento conformista.

El uso de pruebas psicológicas que revelen los aspectos profundos de estas problemáticas, es muy relativo en nuestro país. Junto con algunas pruebas desarrolladas específicamente para la descripción de este problema, podríamos decir que la utilización del Inventario de Personalidad de Minnesota-2 (MMPI-2), es la prueba de personalidad mas importante utilizada en otros países para estudios clínicos de este desorden (Butcher & Rouse, 1996). Muchas prestigiosas revistas de la especialidad que se publican en inglés, dedican ingente cantidad de artículos para su descripción.

Pero en nuestro país, el resultado de un uso tan restringido del MMPI-2, resulta en la imposibilidad de consultar perfiles-ejemplos de referencia en la evaluación del desorden. Si los pocos estudios de referencia están en inglés y han sido publicados en Estados Unidos, sólo nos sirven como una referencia general con la cual darle forma a los estudios que podamos desarrollar en nuestro país. En efecto, el MMPI-2 necesita más muestras representativas de distintas problemáticas y de distintos niveles sociales, para que esto sea posible.

## METODOLOGÍA

Nos hemos propuesto trabajar en lo que señalamos mas arriba con el afán de construir perfiles que nos permitan describir y comprender los diferentes subtipos de trastornos alimentarios que se presentan en nuestra población. Precisamente, los perfiles debieran darnos un dato clave de las características psicológicas de los individuos con desórdenes alimentarios, con el fin de aplicarlos en sus tratamientos, y a la posibilidad de determinar aspectos más profundos de este desorden, a fin de lograr también educar a la comunidad al respecto, y así promover la prevención del mismo.

El MMPI-2 fue aplicado a dos grupos de mujeres de distintas edades: uno de pacientes internadas para tratamiento, y otro de mujeres que solicitaron tratamiento como pacientes externos en distintos centros médicos, uno de los cuales está específicamente dedicado al tratamiento de pacientes con este tipo de desórdenes. En nuestra observación, el 100% de los pacientes con anorexia fueron mujeres, y en el caso de los pacientes con bulimia, ese porcentaje fue del 90-95%. Hemos intentado comparar los dos grupos entre sí para ver las diferencias y similitudes.

## RESULTADOS

Vayamos a nuestros datos.

En primer lugar, nos ha sorprendido la capacidad discriminativa de los perfiles obtenidos.

Las escalas de validez en ambos grupos -las mujeres en tratamiento con internación y las que han recurrido sólo a un tratamiento externo para su problema- son muy similares. Se destaca la elevación de la escala F, en el nivel de T80. Esto nos lleva a diagnosticar la conciencia de su problema que tienen las bulímicas, y la necesidad de ayuda correspondiente.

## NOTAS

(1) En las escalas clínicas del MMPI-2, hay entre estos grupos similitudes y diferencias que pasaremos a analizar. Las bulímicas que han recurrido al tratamiento externo y se encuentran en la fase inicial del mismo muestran un puntaje llamativamente alto en la escala depresión.

(2) Respecto de la altura de las otras escalas, hay una caída que debe mencionarse en la escala de femineidad.

(3) Los otros puntajes elevados son las escalas de psicastenia y esquizoidia, ambas por sobre T80. Esto nos llevaría a afirmar que las bulímicas que inician su tratamiento están deprimidas, tienen características obsesivas y un comportamiento esquizoide y con compromiso en el área de la femineidad.

(4) Por otro lado, las bulímicas en tratamiento son pacientes en internación y tienen puntajes por sobre T80 en hipocondriasis, depresión, histeria y psicopatía.

(5) Hay una profunda caída en el puntaje de femineidad, lo que demostraría un serio problema de la identidad.

## COMENTARIOS FINALES

Kohut (1971), considera que los desórdenes narcisistas son centrales en la psicopatología de las adicciones. En su opinión, las dificultades principales son la ausencia de una estructura interna y el déficit en la capacidad personal para regular la atención, para calmarse y regular la autoestima. Según Kohut (1971), "es el vacío interior, las partes faltantes del yo experimentadas como vacío, lo que los adictos tratan de llenar con comida, o con alcohol, drogas, o con sexualidad compulsiva." En nuestra experiencia, las personas con poco control de sus impulsos normalmente suelen manifestar el mismo comportamiento en otras áreas de sus vidas. Aquellos que encontramos que comían demasiado, presentaban la misma falta de control en otras áreas de sus vidas. Las personas que comen demasiado no sólo sienten que son controlados, sino que también sienten que están controlando, y esto es lo que define a la adicción.

En suma, al considerar una adicción social u ocupacional, cualquiera de esas secuencias de conductas humanas com-

plejas presenta varios componentes o fases donde la anestesia y el placer pueden existir en diferentes puntos de una larga secuencia de comportamiento.

1. Una persona que come en exceso puede encontrar este comportamiento placentero al comienzo;
2. Pero entonces se mueve en un estado de trance;
3. Y entonces, cuando "despierta" de ese estado, se siente terriblemente ansiosa.
4. Lo suficiente como para autoinducirse al vómito, autorreprocharse, etc.

¿Cómo podemos entender todas estas secuencias como un todo? ¿Por qué siempre clasificamos a la bulimia y la anorexia en categorías independientes, como si los problemas relacionados con comer excesivamente fueran diferentes de los problemas relacionados con los excesos en otras conductas?

Si la bulimia es una adicción referida al control, especialmente al autocontrol, a la rebelión y al enojo, tenemos que pensar que el común denominador con otras adicciones es el deseo de adquirir y sostener un status de perfección, lo que implica una descripción del narcisismo, con lo que le daríamos la razón a Kohut (1971).

Si es así lo que hemos visto con el MMPI-2, y los perfiles son una descripción de la bulimia, entonces no podemos estar de acuerdo en que la bulimia sea resultado solamente de la cultura de la belleza y de las formas del cuerpo, lo que debe ser cierto, ya que toda adicción se corresponde con la cultura; creemos que lo realmente grave está por detrás, en un contexto familiar que, ante la ausencia de los padres, alimenta una relación entre las adolescentes y sus madres que las lleva a esta adicción.

## BIBLIOGRAFÍA

- BUTCHER, J.N. & ROUSE, S.V. (1996). Personality: Individual differences and clinical assessment. *Annual Review of Psychology*, 1996, 47, 87-111.
- BUTCHER, J.N.; DAHLSTROM, W.G.; GRAHAM, J.R.; TELLEGEN, A. & KAEMMER, B. (1989). *Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI-2): Manual for Administration and Scoring*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- HATHAWAY, S.R. & MCKINLEY, J.C. (1950). *The Minnesota Multiphasic Personality Inventory Manual*. New York: The Psychological Corporation.
- KOHUT, H. (1971). *The analysis of the self. A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders*. New York: International University Press.
- PRYOR, T. & WIEDERMAN, M.W. (1996) Use of the MMPI-2 in the Outpatient Assessment of Women with Anorexia Nervosa or Bulimia Nervosa. *Journal of Personality Assessment*, 1996, 66(2), 363-373.
- SAWRIE, S.M. et al. (1996). Internal Structure of the MMPI-2 Addiction Potential Scale in Alcoholic and Psychiatric Inpatients. *Journal of Personality Assessment*, 1996, 66(1), 177-193.

# FAMILIAS MULTIPROBLEMÁTICAS Y EN RIESGO SOCIAL: CARACTERÍSTICAS E INTERVENCIÓN

Gómez, Esteban; Muñoz, Magdalena; Haz, Ana María  
Centro de Estudios de Emprendimientos Solidarios, Universidad Católica de Chile

## RESUMEN

El artículo comprende a la familia multiproblemática (FMP) como un sistema vulnerable de alto riesgo para el desarrollo infantil, tanto por la acción de sus mecanismos internos, como de fuerzas sociales que potencian su disfuncionalidad. Tras una extensa revisión bibliográfica, los autores proponen como características centrales de la FMP, la polisintomatología, la desorganización, el abandono de las funciones parentales y el aislamiento, focalizando la discusión específicamente en aquellas familias en situación de riesgo social o pobreza dura. En una segunda parte, se desarrolla un esquema de intervención profesional, que incorpora la función de los servicios sociales y su relación potencialmente nociva con estas familias, y las principales estrategias sugeridas para implementar buenas prácticas en el trabajo con FMP en riesgo social.

## Palabras clave

Familia multiproblemática Intervención psicosocial

## ABSTRACT

MULTIPROBLEM FAMILIES AND SOCIAL RISK: CHARACTERISTICS AND INTERVENTION

The paper understand multiproblem family (MPF) as a vulnerable system of high risk for child development, in part due to their internal mechanisms and in part by the action of social forces that reinforce their dis-functionality. After an extended bibliographic review, the authors propose as central characteristics of MPF, poli-symptomatology, disorganization, abandonment of parental functions and isolation, focusing the discussion specifically on those families at social risk situation or chronic poverty. In a second part, it developed a schema of professional intervention, that include the function of social services and their potentially noxious relationship with this families, and the principal strategies suggested to implement good practices in the work with MPF at social risk.

## Key words

Multiproblem family Psychosocial intervention

Ligado a las transformaciones socioculturales, políticas y económicas acaecidas en el último siglo, se ha debilitado el pacto tradicional que vinculaba gobierno, sociedad y familia en un proyecto común (Haz & Matus, 2006). Esto ha generado en muchas comunidades un ambiente de incertidumbre, desconcierto y pérdida de los referentes tradicionales sobre «cómo se debe vivir la vida» (Bauman, 2001), lo que aunado a dinámicas de exclusión social cada vez más arraigadas, ha impactado a numerosas familias vulnerables, destacando por su extrema complejidad la *Familia Multiproblemática* (Linares, 1997).

Estas familias no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar las demandas de éxito ligadas a una cultura hedonista y de consumo (Ditzel & Maldonado, 2004), que exige asumir la responsabilidad por las propias historias de vida (Ehrenberg, 1999), y que mide la valía de cada uno según criterios difícilmente alcanzables por la FMP. Así, al encontrarse mayoritariamente en contextos caracterizados por factores de riesgo psicosocial y privación sociocultural crónica, se reafirma el ciclo de marginación, disfuncionalidad, crisis y desesperanza que es común observar en ellas.

## CARACTERÍSTICAS

Dentro de los aspectos más difíciles del trabajo con FMP, está el comprender su funcionamiento y anticipar los escenarios posibles de intervención. Estas familias sorprenden a los equipos con modulaciones sistémicas que no encajan en los modelos y metodologías tradicionales. Por ello, es indispensable desarrollar marcos orientadores específicos, que permitan al profesional distinguir rasgos comunes en la variedad, proyectando su abordaje técnico en conocimiento del impacto de cada una de estas variables.

Como esquema organizador de la literatura respecto a las FMP en riesgo social, los autores del presente artículo proponen cuatro ejes descriptivos, que si bien se manifiestan entrelazados en la práctica, son útiles de distinguir conceptualmente: (1) Polisintomatología; (2) Desorganización; (3) Abandono de las Funciones Parentales; y (4) Aislamiento.

## Familias Multiproblemáticas y Pobreza

Las FMP no son exclusivas de un entorno de pobreza y privación, ya que pueden encontrarse en cualquier contexto social, cultural y económico (Matos & Sousa, 2004; Sousa & Eusébio, 2005). Sin embargo, si a la calidad de "multiproblemática" se le suma el de "pobreza dura" (Rozas, 1999), los efectos perjudiciales para sus miembros se tornan estructurales y de difícil modificación.

La pobreza emerge como una variable de particular influencia en la cronificación de conductas parentales negligentes. Los efectos indirectos de la pobreza que potencian el desarrollo de dinámicas negligentes, incluyen historias vitales de traumatismo y privación, condiciones de adversidad crónicas, mayor cantidad de variables de estrés parental, aislamiento social, monoparentalidad, embarazos adolescentes, y vivir en comunidades que son peligrosas, violentas y que carecen del capital social necesario para apoyar la crianza de los hijos (Roditti, 2005).

Producto de esta dinámica, que entrelaza un funcionamiento inadecuado, carencia de recursos y condiciones de vida ad-

versas, las FMP en riesgo social terminan por involucrarse casi ineludiblemente con agentes de control externos. Con esto, terminarían por disminuirse aun más sus competencias y habilidades de enfrentamiento (Cancrini, De Gregorio & Nocerino, 1997; Minuchin, Colapinto & Minuchin, 2000; Matos & Sousa, 2004), delegando sus cuidados parentales en diversos servicios de la comunidad (Vega, 1997).

## INTERVENCIÓN

### Familias Multiproblemáticas y Servicios Sociales

Se ha mostrado que mientras estas familias presentan una amplia gama de problemas complejos y graves, las agencias sociales se encuentran organizadas casi invariablemente por áreas de intervención (Matos & Sousa, 2004; Sousa, 2005). En consecuencia, la compleja matriz de conflictos familiares involucra y afecta diferentes sistemas simultáneamente: al sistema escolar en situaciones de ausentismo, desórdenes conductuales y problemas de integración escolar; al sistema de salud en casos de adicción a drogas y alcohol, psicosis, depresiones, etc.; al sistema judicial en situaciones de violencia intrafamiliar, abandono, vulneración de derechos, y así sucesivamente (Colacicco, 1997).

De esta forma, en corto tiempo acumulan interacciones con gran cantidad de profesionales e instituciones, reforzando su dependencia y desarticulando la eficiencia de las intervenciones (Matos & Sousa, 2004; Minuchin, Colapinto & Minuchin, 2000). Además, es frecuente que estas familias tornen difícil la colaboración coordinada de los profesionales de un mismo equipo y aun más infructuoso el trabajo sincrónico de equipos de diferentes servicios (Vega, 1997).

Finalmente, se ha remarcado que la petición de ayuda rara vez proviene de la propia familia, siendo usualmente otro sistema de la red (policía, escuela, vecinos) quien da la alerta y/o deriva a diversas organizaciones de ayuda (Matos & Sousa, 2004), lo que implica que la motivación al cambio rara vez se encuentra garantizada al inicio de la intervención profesional.

### Estrategias de intervención

Para abordar la complejidad de la FMP, además de las estrategias inespecíficas transversales (Cunningham & Henggeler, 1999), existen estrategias específicas, como las que se detallan a continuación: aumentar la estructura de las intervenciones, implementar contratos de participación, aprovechar la motivación al cambio en las crisis, desarrollar metas de tratamiento realistas, evitar un enfoque de "apaga-incendios", derivar cuidadosamente a otros servicios y, ayudar a la familia a valorar la intervención.

Uno de los desafíos centrales del trabajo con FMP es lograr su *adherencia e involucramiento* en los espacios propuestos. Las FMP no suelen llevar una agenda o recordar citaciones con profesionales; simplemente, hay otras necesidades que llaman con mayor urgencia su atención y energías.

Es relevante reconocer que ningún profesional, ni equipo profesional, puede lidiar por sí sólo con todos los pedazos de solución que necesita una FMP para superar la dinámica auto-perpetuante en que se haya inmersa (Haz, Díaz & Raglianti, 2002). En consecuencia, los otros pedazos de solución deben necesariamente buscarse en la red, suscitando entonces el problema de la sobre-intervención profesional antes descrito. Para evitar esto, McNeil y Herschell (1998) proponen priorizar las derivaciones, tal como se priorizan las metas de la intervención; el trabajo con estas familias se beneficia de una estrategia secuencial de derivación, más que simultánea, porque la simultaneidad satura sus recursos de respuesta y colabora al fracaso de la intervención.

### Propuesta

Los enfoques centrados en el déficit: para cada problema, en que se plantea una solución específica, especializada y desarticulada de otros recursos, con un método de trabajo compen-

satorio han demostrado ser de escasa efectividad, al concentrarse en aquello de lo cual la familia debe alejarse, más que focalizarse en aquello hacia lo cual la familia debe dirigirse (Sousa, Ribeiro & Rodrigues, 2006).

En el presente artículo se propone una concepción del trabajo con familias multiproblemáticas que asocia a cada característica definida, un foco a intervenir, anclado en las posibilidades de cambio más que en los déficit y patologías.

En la intervención con FMP ambas caras de la moneda deben hacerse presentes: (1) el problema; (2) los recursos; y (3) un entrenamiento en cómo usar los recursos para afrontar los problemas.

El método de trabajo propuesto con FMP propuesto reconoce la presencia de polisintomatología, derivando a instancias especializadas cuando sea necesario, y trabajando coordinadamente con otros equipos, pero al mismo tiempo pone de relieve la tarea fundamental de identificar y potenciar activamente áreas libres de patología, daño y disfuncionalidad. Frente a la desorganización imperante, el profesional busca intervenir la estructura y dinámica de las familias, con la finalidad de mejorar su funcionamiento global. El concepto guía en este caso es el de *organización familiar*, que se comprende como el resultante dinámico del entrecruzamiento entre aspectos estructurales, relacionales e históricos de un sistema familiar, que se despliegan en la vida cotidiana y se ponen a prueba en situaciones de estrés (op. cit.).

En tercer lugar, el abandono de las funciones parentales, si bien forma parte del trabajo sobre la organización familiar, se entiende como fuertemente ligado a una intervención sobre los vínculos que unen a padres y madres (o figuras significativas) con sus hijos e hijas, por lo que el apego emerge como concepto gravitante.

En cuarto lugar, al aislamiento (o dependencia extrema de los servicios sociales) que caracteriza a estas familias, oponemos un trabajo sobre su integración a la red formal e informal en que se insertan. Cabe señalar que se entiende por red al entramado de vínculos interpersonales e institucionales, reales y potenciales, que permiten y facilitan la integración comunitaria del niño y su familia, revirtiendo condiciones de aislamiento social, y cumpliendo funciones de apoyo emocional, consejo, regulación y adaptación social, ayuda material y de servicios, y acceso a nuevos contactos (Protección de la Infancia, 2007). En esta línea consideramos no sólo el trabajo directo con la familia, sino también los indispensables espacios de coordinaciones que deben existir entre todos los actores involucrados. Finalmente, la pobreza pone en evidencia las múltiples necesidades que enfrentan estas familias en su vida cotidiana. Las necesidades básicas se entienden en este trabajo como la plataforma mínima de recursos y servicios, necesaria para el desarrollo biopsicosocial de un niño y para el adecuado ejercicio de las funciones parentales (op. cit.), y se visualizan como un soporte para todos los otros elementos señalados.

## CONCLUSIÓN

El método de trabajo aquí propuesto debe ser tomado como una orientación más que como un modelo, por cuanto no cuenta con respaldo empírico que sustente su efectividad. Es importante destacar que la disfuncionalidad de la FMP no es una característica intrínseca a ésta de forma aislada, sino que se constituye en el resultado de la interacción patogénica de diversos sistemas, incluidos los sistemas profesionales de ayuda, que no logran coordinarse adecuadamente en su actuar. El desmembramiento y el efecto de atomización y desvinculación que suele observarse en estas familias es el resultado de una historia fragmentada, tanto desde los severos trastornos de apego con que se da inicio a la fundación de la familia, como desde el involucramiento parcializado de los múltiples agentes de intervención (y así sucesivamente).

Es por ello que el profesional que intervenga con familias mul-

tiproblemáticas debe realizar un esfuerzo por organizar su acercamiento al caso desde las características presentadas, sin olvidar que las variables que se entrecruzan en la gestación de estos problemas “están fragmentadas por todo el espacio humano e institucional, de manera tal que las soluciones deberán ser, consecuentemente, planteamientos que convoquen los trozos de solución que invariablemente estarán dispersos en los más insospechados nodos de la red” (Haz, Díaz & Raglianti, 2002, p. 27). Es urgente desarrollar un cuerpo de conocimientos fundamentado en la investigación científica rigurosa de estos factores para retroalimentar a los encargados de las políticas públicas, de la administración de las organizaciones sociales y a los equipos profesionales que intervienen directamente con familias multiproblemáticas en riesgo social. Derivado de este conocimiento, construido a partir de la realidad sociocultural específica de los países latinoamericanos, sería posible mejorar el diseño de los programas, la capacitación de los equipos, la coordinación de las redes y en definitiva, la intervención profesional con familias multiproblemáticas y en riesgo social.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Ed. Akal.
- CANCINI, L.; DE GREGORIO, F. & NOCERINO, S. (1997). Las familias multiproblemáticas. En: M. Coletti & J. Linares. *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática: la experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.
- CUNNINGHAM, P. & HENGGELE, S. (1999). Engaging Multiproblem Families in Treatment: Lessons Learned Throughout the Development of Multisystemic Therapy. En *Family Process*, 38, 3, p. 265 - 281.
- DITZEL, L.; & MALDONADO, M. (2004). El Apoyo a la Familia en sus Funciones Primordiales, un eje Fundamental de la Reforma del Sename. Ponencia presentada en el XIX Congreso Panamericano del Niño. Santiago: Servicio Nacional de Menores, SENAME.
- EHRENBERG, A. (1999). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y Sociedad*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- HAZ, A.M.; DÍAZ, D. & RAGLIANTI, M. (2002). Un desafío vigente para el Psicólogo Clínico: El entendimiento de estrategias de intervención para abordar problemas de riesgo. En *Revista Terapia Psicológica*, 20, 1, p. 23-28.
- HAZ, A.M. & MATOS, T. (2006). Desafíos Asociados a la Profesionalización de los Servicios de las Organizaciones de Acción Social: El Caso de los Programas que Trabajan con la Infancia Gravemente Vulnerada en sus Derechos. Proyecto Fondecyt.
- LINARES, J. (1997). Modelo sistémico y familia multiproblemática. En: M. Coletti & J. Linares. *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática: la experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.
- MINUCHIN, P.; COLAPINTO, J. & MINUCHIN, S. (2000). *Pobreza, institución, familia*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- MATOS, A. & SOUSA, L. (2004). How Multiproblem Families Try to Find Support in Social Services. *Journal of Social Work Practice*, 18, 1, p. 65-80.
- MCNEIL, C. & HERSCHELL, A. (1998). An essay for practitioners. Treating Multi-Problem, High Stress Families: Suggested Strategies for Practitioners. *Family Relations*, 47, 3, 259-262.
- Protectora de la Infancia (2007). *Modelo de Intervención Unificado*. Documento no publicado, Santiago de Chile: Área Social de la Sociedad Protectora de la Infancia.
- RODITTI, M. (2005). Understanding Communities of Neglectful Parents: Child Caregiving Networks and Child Neglect. En *Child Welfare*, 84, 2, p. 277 - 298.
- SOUSA, L. (2005). Building on personal networks when intervening with multiproblem poor families. *Journal of Social Work Practice*, 19, 2, 163-179.
- SOUSA, L. & EUSÉBIO, C. (2005). When Multi-problem Poor Individuals' Values Meet Practitioners' Values! *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15, 353-367.
- VEGA, S. (1997). Instrumentos de trabajo. En: M. Coletti & J. Linares. *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática: la experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.

# EN TORNO A LA PLENITUD SEXUAL: BÚSQUEDAS, RESIGNIFICACIONES Y RESIGNACIONES EN UN ITINERARIO TERAPÉUTICO DE SECTORES MEDIOS DE BUENOS AIRES

Idoyaga Molina, Anatilde; Sarudiansky, Mercedes  
CAEA-CONICET, Argentina

## RESUMEN

En este trabajo, los autores indagan acerca del camino terapéutico de un padecimiento sexual seguido por una mujer joven en la Ciudad de Buenos Aires, como ejemplo de un fenómeno observable en los sectores medios e instruidos del área metropolitana. Se pretende analizar los motivos y significados que fundan la selección y combinación de medicinas, describiendo los factores que dan lugar a estas elecciones y preferencias. Se analiza en este caso la tensión entre el sistema de representaciones sobre salud y enfermedad y las acciones realizadas para paliar o poner fin a un padecimiento, sosteniendo que la elección y la combinación de estrategias tienen que ver con diferentes estilos culturales. En efecto, se considera que no puede ser desestimada la influencia de las condiciones socioeconómicas, el nivel de instrucción, las pertenencias étnicas, entre otros factores, a la hora de la elección y selección de tratamientos ante un padecimiento.

## Palabras clave

Dispareunia Biomedicina Complementariedad Cultura

## ABSTRACT

ABOUT SEXUAL PLENITUDE: SEARCHINGS, RESIGNIFICATIONS AND RESIGNATIONS IN A THERAPEUTIC COURSE OF THE MIDDLE SECTORS IN BUENOS AIRES

In this work, authors investigate therapeutics on a young female patient in Buenos Aires who suffers from a sexual disease. She illustrates an example of an observable middle class phenomenon in educated social levels of the argentinian 'metropolitan' area. The reasons and motivations of the combined medical remedies selected for such a treatment will be discussed, and so will be the causes of such choices and preferences. In this case it is the tension created between the representational system on health and disease and the actions made to diminish or end the illness that will be analyzed. It is argued that the different choices and combined strategies to achieve this take roots in cultural differences. Socioeconomical reasons can not be discarded at the moment to decide which therapeutical treatment will be engaged, so aren't education, ethnical grouping factors, among other causes.

## Key words

Dyspareunia Biomedicine Complementarity Culture

## INTRODUCCIÓN

La atención de la salud mediante el traslape de diversas medicinas es un hecho común en todo tipo de sociedades (Albuquerque, 1979; Atkinson, 1979; Csordas y Kleinman, 1996; Douglas, 1998; Good, 1987; Idoyaga Molina, 1999a, 2002<sup>a</sup> y 2005; Leslie, 1980). La selección y combinación de medicinas depende de factores culturales, sociales, económicos, étnicos, estilos culturales (Douglas, 1998), la calidad de los servicios oficiales, los límites de las ofertas biomédicas y psicoterapéuticas en el tratamiento de lo que se ha dado en llamar "nuevas enfermedades" (Laplantine, 1999). Esta afirmación nos lleva a exponer la taxonomía que da soporte al análisis. Clasificamos las ofertas en los siguientes tipos: a) Biomedicina y psicoterapias, 2) Medicinas tradicionales (en Argentina son el shamanismo y el curanderismo), 3) Medicinas religiosas (nos referimos las prácticas rituales y otras formas curativas que adquieren significación en las creencias de las iglesias Católica, Evangélicas, Pentecostales y Afroamericanas [umbanda]), 4) Medicinas alternativas (nos referimos a las terapias difundidas especialmente en las últimas décadas y ligadas a la *new age*, tales como la reflexología, el yoga, la terapia de vidas pasadas, el reiki, dentro de un conjunto siempre en aumento de especialidades y especialistas), 5) El autotratamiento, automedicación o medicina casera, vale decir la práctica terapéutica de legos (Idoyaga Molina, 1997 y 2005). (Respecto al autotratamiento, cabe destacarse que cada tipo de medicina produce su forma de auto-atención [Idoyaga Molina, 2005]).

En esta oportunidad analizaremos las búsquedas de salud de una estudiante de biomedicina, perteneciente a los sectores socioeconómicos medios de la ciudad de Buenos Aires, en virtud de que muestran la tensión entre el individuo y la cultura o entre el peso de la formación universitaria en medicina y los efectos de una dolencia, en un contexto sociocultural en que se han refigurado y aceptado numerosas ideas y prácticas asociadas con el cuidado de la salud, especialmente de raigambre oriental (1).

## Entre la ginecología, el psicoanálisis y algunas técnicas del yoga

Las diferencias socioeconómicas y los niveles de instrucción no discriminan grupos homogéneos (Idoyaga Molina y Luxardo, 2005). Es por ello que para dar cuenta de las diferencias entre preferencias y combinación de medicinas entre usuarios de un mismo sector socioeconómico y con similares niveles de instrucción, introducimos el concepto de "estilos de pensar" propuesto por Douglas (1998), que permite desagregar los sectores medios en un número limitado de grupos que dan cuenta de diferentes concepciones y comportamientos en torno a la atención de la salud. En lo que hace a estilos culturales en sectores medios, se pueden distinguir los siguientes: a) Aquellos individuos que sólo aceptan las ofertas biomédicas y psicoterapéuticas, b) Aquéllos que combinan la biomedicina preferentemente con terapias alternativas, c) Aquéllos que combinan la biomedicina preferentemente con terapias religiosas, d) Aquéllos que combinan la biomedicina con terapias alternativas y religiosas pero no aceptan las tradicionales e) Aquéllos que combinan todos los tipos de medicinas no convencionales y f)

Aquéllos que optan por excluir preferentemente a la biomedicina.

El camino terapéutico que analizaremos nos muestra los límites en la flexibilización que pueden encontrarse entre los individuos que inicialmente descartan cualquier terapia que no forme parte de las ofertas convencionales.

La riqueza del caso hace a la interesante capacidad de reflexión de la informante sobre los alcances y límites que tuvieron las terapias alternativas respecto de sus concepciones y prácticas sobre la salud y la enfermedad. La actora se reconoce como religiosa y otorga importancia al hecho de haber vivido su experiencia de endoaculturación en el contexto de una familia judía practicante. Por otra parte, antes de que se presentara la dolencia que nos ocupa, concurría a terapia psicoanalítica.

El malestar y la aflicción de la actora -de 25 años, y a quien denominamos arbitrariamente Teresa-, comenzaron unos 2 años atrás, como dolor experimentado durante el coito, que, a su vez, vino acompañado de aspectos emocionales y sociales expresados como estrés, contracturas musculares y óseas, conflictos afectivos con la pareja y búsquedas de salud que no traían soluciones.

Inicialmente, Teresa pensó que sufría un trastorno orgánico (Vaginismo) y consultó a su ginecóloga, quien tras solicitar los estudios del caso, descartó los problemas físicos. Consideró que podría ser un problema psicológico, por lo que investigó por su cuenta, llegando a la conclusión de que se trataba de "Dispareunia" (APA, 1995). Entonces Teresa llevó "el problema a terapia", empezando a darse a sí misma alguna explicación con sentido en el campo "psi". Desde esta perspectiva, la actora señala que con anterioridad a estar en pareja no había tenido problema alguno, sugiriendo que el malestar -entendido como falta de excitación y lubricación- podía asociarse a las dificultades para asumir un compromiso; simultáneamente, reconocía que el tema estaba invadiendo su cotidianidad y alterando su vida.

La actora se desilusionó de la opción psicoanalítica ya que no recibió "mucha respuesta", de su terapeuta. Hecho que justificó afirmando que: "los lacanianos mucho no hablan". De todos modos entendía que reflexionar sobre el tema tenía para ella un efecto catártico. Sin embargo, después de un tiempo notó que el malestar seguía y todo en su entorno se iba tiñendo de gris.

Ante la falta de respuesta en las ofertas oficiales, Teresa decide sincerarse con su pareja en virtud de considerar que era un tema que involucraba a ambos. En este diálogo descubre que él también sufría y que la situación estaba dañando la relación. Esta estrategia, que podemos definir como una forma de autotratamiento de inspiración psicoterapéutica, tampoco funcionó. La actora se vio invadida de pensamientos y sentimientos negativos; temía no tener más un orgasmo o una buena relación sexual. En fin, la disfunción sexual, que impactaba en su relación afectiva, se había convertido en el centro de su vida. Al reflexionar sobre la cuestión, hasta llegó a preguntarse "Si había hecho algo malo por lo cual debía ser castigada", ideas que, si bien podían tener soporte en la religión, descartó, para aceptar un auto-diagnóstico de estrés. El algún momento también evaluó ir a un sexólogo, pero dado que no sabía lo suficiente sobre este tipo de terapia, desistió de la opción.

Ante la redefinición del mal que la afectaba, decidió consultar a un amigo de su padre, que era profesor en un centro de yoga y meditación. Por pudor y vergüenza no aclaró al terapeuta cuál era el motivo de sus preocupaciones, hecho que a su entender no era relevante, debido a que las terapias alternativas apuntan a un mejoramiento holístico corpóreo y emocional. En palabras de la actora "el hecho de aquietar la mente, de evitar el flujo de pensamientos, genera una reacción saludable en todo el cuerpo y también en todo lo que me rodea".

Antes de comenzar, confiesa Teresa, sentía cierta desconfianza, que luego se desvaneció, para convertirse el yoga y la meditación en las mejores experiencias, que incluso utilizó en forma de autotratamiento. Si bien el impacto no fue especialmente

importante en la sexualidad, lo fue en sí en general tanto en el nivel orgánico como el emocional y el social. En lo concreto, dejó de estar obsesionada con el tema de la sexualidad gracias al yoga y logró un mayor nivel de excitación como consecuencia de la meditación. A la vez, pudo hablar del tema con sus amigas, descubriendo que su trastorno era mucho más corriente de lo que suponía y que, por ende, no debía avergonzarse.

Teresa se define como mística e interesada en las filosofías orientales, incluso una persona que ha cambiado su imaginario respecto de la salud y la enfermedad, tanto como para que sea objeto de bromas por sus nuevas creencias en el contexto biomédico en el que interactúa diariamente. Sin embargo, al profundizar los planteos de la actora a través de nuevas entrevistas, se hace evidente que no se trata de uno de esos individuos que junto con el inicio y/o éxito de una terapia cambian su concepción del mundo y de la vida. (Hecho común no sólo en el universo de las terapias alternativas, sino también en las curaciones religiosas, especialmente las pentecostales).

Más allá de su percepción, Teresa sólo piensa la enfermedad en términos bio-psicológicos. Jamás leyó, ni fue a conferencias, ni realizó actividad alguna que diera cuenta de su interés en el pensamiento oriental; apenas ha incorporado la idea de energía, como algo que emana de las personas y que puede afectar a otros individuos; no ha cambiado básicamente su manera de pensar y actuar. En efecto, en primer lugar, disocia la meditación de los ejercicios del yoga (asanas) como 2 procedimientos terapéuticos diferentes, en lugar de verlos como dos actividades de una única medicina. Apenas ha incorporado frases hechas, tales como "fluir de energía" y "aquietar la mente", pero al ser inquirida por los significados de estas expresiones, sus explicaciones no comprometen en modo alguno los conceptos de raigambre oriental, habitualmente divulgados en talleres de meditación, ejercicios u otras actividades propias de las disciplinas alternativas. Finalmente, Teresa parece refigurar las nociones y prácticas del yoga en términos de la psicoterapia psicoanalítica, en la que realmente cuenta con experiencia como paciente y a la que sin duda acepta.

## CONCLUSIÓN

Teresa nos muestra los alcances y límites de su flexibilización, de un estilo de pensar centrado en la convalidación de la biomedicina y las psicoterapias, que incluyó el yoga y la meditación en virtud de su eficacia, pero que a la vez desdeña cualquier cura religiosa, pues se trata de acciones y explicaciones que están más allá de su misticismo. Genera formas de autotratamiento que tienen que ver con la cura a través de la palabra, vale decir con sustento en el psicoanálisis. Sus reflexiones, si bien a veces admiten algunas dudas, luego vuelven a explicaciones propias de la biología o intuye convalidaciones científicas que momentáneamente no puede dar.

Sintetizando, Teresa pasó de tener un problema orgánico, a uno psicofísico y socialmente aceptado y/o compartido. Respecto a la tensión entre el individuo y la cultura, más allá de sus experiencias corpóreo-emocionales, aún prevalece la educación recibida y el valor de las explicaciones científicas o seudo-científicas como valores inalterables.

---

## NOTAS

(1) Los materiales fueron recabados a través de entrevistas abiertas, extensas y recurrentes a informantes calificados, tanto en forma individual como en grupos naturales (Coreil, 1995). Los resultados aquí expuestos son parte de los resultados alcanzados en el Proyecto de Investigación PICT 14 168 financiado por la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, institución a la que expresamos nuestro agradecimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

American Psychiatric Association (APA).

1995. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson.

- DOUGLAS, M. 1998. *Estilos de Pensar*. Barcelona: Gedisa.
- FASSIN, D. 1992. *Pouvoir et maladie en Afrique*; Editorial PUF, París.
- GOOD, Charles. 1987. *Ethnomedical Systems in Africa*. The Guilford Press, New York.
- IDOYAGA MOLINA, Anátide. 1997a. Ethnomedicine and world view. A comparative analysis of the rejection and incorporation of the contraceptive methods among Argentine woman, En *Anthropology and Medicine*, Vol. 4 Parte 2.
- 1997b. *Shamnismo, brujería y Poder en América Latina*. CAEA-CONICET, Buenos Aires.
1998. Núcleos de conflicto entre la medicina científica y las medicinas tradicionales en la Argentina. *The Intercultural Journal of Intercultural Studies*. 25.
2001. Lo sagrado en las terapias de las medicinas tradicionales en el NOA y Cuyo. *Scripta Ethnologica*, XXIII.
2002. *Culturas, Enfermedades y medicinas. Reflexiones sobre la atención de la salud en contextos interculturales de Argentina*; IUNA, Buenos Aires.
- IDOYAGA MOLINA, A. y N. LUXARDO. 2000. Lo cultural y lo biológico en la representación del género. Su incidencia en las prestaciones de salud en el Gran Buenos Aires. *The Journal of Intercultural Studies*.
- LAPLANTINE, F. 1999. *Estudio Etnológico de las representaciones etiológicas y terapéuticas en la Sociedad Occidental Contemporánea*. Buenos Aires: Ediciones del Sol. 1999.
- LESLIE, C. 1980. Medical pluralism in world perspective. *Social Science and Medicine*.
- SAIZAR, Mercedes. 2004. Nuevos caminos en la búsqueda de salud. El yoga en el área metropolitana. En prensa, IUNA. Buenos Aires.



# LA DESATENCIÓN Y LA HIPERACTIVIDAD EN LOS NIÑOS COMO EFECTO DE MÚLTIPLES DETERMINACIONES PSÍQUICAS

Janin, Beatriz; Kahansky, Elsa; Llanos, Laura; Rodríguez Ponte, Mabel; Silver, Rosa  
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Argentina

---

## RESUMEN

Se desarrollan teóricamente algunas de las determinaciones de la hiperactividad en la infancia, considerando que en muchos de estos niños se encuentran alteraciones en momentos fundantes de la constitución psíquica.

## Palabras clave

Diagnóstico Hiperactividad Constitución psíquica Actividad/pasividad

## ABSTRACT

DIAGNOSIS IN CHILDHOOD: THE COMPLEXITY OF DETERMINATIONS

Some of the determinations of hyperactivity are discussed from a theoretical point of view. It is maintained that many of these children can be found to have suffered disturbances at crucial moments of their psychical constitution.

## Key words

Diagnosis Hyperactivity Psychical constitution Activity/passivity

## INTRODUCCIÓN

En la medida en que se suele pensar la desatención y la hiperactividad en los niños como conductas desgajadas del contexto (sin preguntarse sobre la incidencia de las prácticas educativas ni sobre el contexto social en el que estas conductas se producen) y no se profundiza en las determinaciones específicas en cada niño, ni en las diferentes conflictivas psíquicas que predominan en cada uno, se pierde la complejidad del problema. Así, quedan englobadas dificultades muy diferentes en una misma categoría diagnóstica y se hace muy difícil que cada niño reciba un tratamiento adecuado. La finalidad de esta investigación es detectar la multiplicidad de conflictivas psíquicas intra e intersubjetivas que son englobadas bajo el título de Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad.

En este trabajo, nos centraremos en diferentes tipos de perturbaciones que se expresan en la "hiperactividad" infantil, y sus múltiples determinaciones, dando cuenta de los resultados a los que venimos llegando con la investigación:

### Dificultad en el armado de una protección antiestímulo

Sabemos que estamos bombardeados por estímulos externos e internos. De los internos es muy difícil la huída, pero hemos aprendido a lidiar con ellos y hemos construido un sistema de protección frente a las excitaciones del afuera. El requisito para que esto se construya es la posibilidad de diferenciar adentro-afuera.

¿Cómo se construye aquello que nos protege, los filtros que nos posibilitan no quedar inmersos en un cúmulo de excitaciones e incitaciones imparables?

Para que el niño diferencie adentro-afuera y que, además, recepcione sólo algunos de los estímulos, filtrando otros, es imprescindible que haya podido constituir un "tamiz" por el que pasa sólo lo tolerable y una "piel" que lo unifique y diferencie simultáneamente. Y para esto es fundamental que haya habido adultos que registraran sus propios afectos, que metabolizaran su propio desborde afectivo sin confundirse con el niño y que lo ayudaran, por ende, a registrar sus propios afectos.

Pero en los niños que se mueven sin rumbo suele haber una dominancia de una relación dual, madre-hijo, marcada por la persistencia de un vínculo erotizante, con un niño que queda excitado y que fracasa en las posibilidades de construir un sistema para-excitación y para-incitación (protección hacia fuera y protección hacia adentro). Son niños que viven los estímulos externos como si fueran internos y hacen movimientos de fuga frente a los mismos. Por ejemplo, cuando tienen hambre o frío o sueño pueden no registrarlo como una urgencia interna y moverse como si tuvieran que huir de un estímulo que los amenaza desde el afuera. Intentan huir de sus propias exigencias pulsionales a través del movimiento. Y como lo pulsional insiste, se mueven cada vez más sin lograr arribar a la meta buscada. Lo que predomina es la urgencia, como si estuvieran sujetos a exigencias que los golpean desde un interno-externo indiferenciado.

### Fracaso en el armado autoerótico y en el dominio del propio cuerpo

A veces, lo que predomina es la dificultad para construir un mundo deseante, en el que el placer sea posible. Si el placer se construye en base a ritmos, que se van armando tempranamente, en el vínculo con otro, cuando el otro irrumpe imponiendo sus propios ritmos, la posibilidad de placer se cae. Son golpes dados a los cimientos mismos del autoerotismo, en su lazo con la sexualidad infantil y con el lugar que toma el objeto, lo que lleva a un intento siempre fallido de dominar el mundo. Gerard Szewc (1993), entre otros, habla de los procedimientos autocalmantes, que son un intento de lograr la calma por una excitación repetitiva, pero que no conducen a la satisfacción. Muchos movimientos, del tipo del golpeteo reiterado o los movimientos con el pie, muestran modos en los que lo que predomina es el principio de constancia por sobre el de placer. Si bien todos utilizamos estos mecanismos (fundamentalmente en situaciones de tensión), cuando son los predominantes en un sujeto nos encontramos con una degradación del funcionamiento deseante. Paul Denis (2001) sostiene que en estos casos el principio de placer deja la prioridad al principio de constancia.

Un niño que no puede satisfacer sus deseos, que está en un "más allá" de la satisfacción, va a realizar un intento fallido de aplacar sus pulsiones a través de movimientos que le traerían una calma anhelada, pero que lo dejan insatisfecho. Más que de un deseo a cumplir hay una excitación a calmar. Esto pasa con algunos video-games, que exigen acciones repetitivas y vacías de sentido.

#### **Fantasmas de exclusión en una relación dual:**

Muchas veces (y esto se combina con lo anteriormente desarrollado) la hiperactividad del niño es el intento de asegurarse la posesión de una escena en la que sería el único protagonista. Es decir, el niño supone una escena de la que él puede ser expulsado, pero no en los términos de la conflictiva edípica (donde él podría ocupar un lugar) sino en un vínculo narcisista en el que la expulsión supone un no-lugar (la inexistencia para el otro). Así, se mueve como para evitar la exclusión-anulación que vendría desde el otro. Este funcionamiento defensivo puede suscitar en el entorno un aumento de la hostilidad, en tanto los otros queden atrapados por este fantasma de exclusión y reaccionen imponiendo su presencia.

Es claro que son niños que no pueden sostener la representación de la madre y no se suponen existiendo en la cabeza de ella, en sus pensamientos, cuando no están. Suelen exigir una especie de "cuerpo a cuerpo" con ella, pero esto también les resulta insostenible y se alejan, intentando desprenderse a través del movimiento, acto con el cual vuelven a convocarla, sin que ninguno de los dos pueda separarse.

#### **Dependencia de la mirada materna:**

Es habitual que el movimiento del niño capture la atención del adulto, que está pendiente, mirándolo como potencialmente peligroso. El otro intenta controlarlo con su mirada y este control, al ser vivido como encerrante, suscita mayor movimiento, en un intento de volver a ejercer un dominio que siente perdido. La angustia se manifiesta como descontrol de su propio cuerpo y supone que es la madre la que se ha adueñado de sus movimientos. Cosa que el adulto intenta muchas veces

#### **Falla en la estructuración de representaciones preconcientes:**

Sabemos que lo único que frena la acción inmediata es el pensamiento. Es la posibilidad de interponer recorridos más complejos lo que frena la vía directa entre el impulso y la acción. Pero para esto tuvo que haberse instaurado una red de representaciones preconcientes, como caminos alternativos, modulando el devenir pulsional.

¿Cómo se instaura esta red? Si en otros textos (Janin, 2004) afirmamos que para que el mundo sea investido, tuvo que haber alguien que invistiera al mundo, también podemos decir que para que un niño sostenga pensamientos, tuvo que haber sido pensado por otros, tuvo que haber sido sostenido no sólo

por los brazos de otros sino también por pensamientos de otros. Ser pensado implica recibir un baño de pensamientos y es posibilitador del armado de pensamientos propios (D. Anzieu, 1998). Armado imprescindible para frenar la descarga inmediata de la tensión. El niño va armando sus redes representacionales, va constituyendo sus circuitos de pensamiento, en relación a los otros que lo rodean, fundamentalmente en relación al funcionamiento psíquico de esos otros. Si los adultos pueden metabolizar sus pasiones, tolerar sus propias angustias y contener al niño, le irán dando un modelo que le posibilitará pensar. En este sentido, el otro humano es condición de la posibilidad de discernir, es sobre él que el niño aprende a diferenciar bueno y malo, fantasía y realidad y a construir vías alternativas a la descarga directa e inmediata de la excitación.

Hay modos de traducir, de organizar los pensamientos inconcientes de un modo preconciente que es anterior a la palabra, o que puede ser simultánea a ella. Son lo que llamamos preconciente cinético y preconciente visual. Entonces, en primer lugar, es necesario el armado de un conjunto de representaciones preconcientes (primero, a nivel motriz) que abra vías más complejas para re-encontrar la satisfacción. Hay niños que fracasan en la instauración del sistema preconciente, así como en la elaboración de los procesos terciarios: así la capacidad para mentalizar tambalea y predominan las manifestaciones a través del cuerpo y de la acción.

Pero, además, es habitual que los niños que se mueven sin rumbo no hayan podido estructurar representaciones preconcientes ya en el nivel del pensamiento cinético. O sea que sus movimientos no sean modos de relatar con acciones. También esto explica la bibliografía sobre el tema en la que se afirma que la hiperactividad del niño no tiene "sentido" y que, por eso, los adultos nos angustiamos e intentamos ponerle nombre o explicar aquello que no "dice" claramente (a diferencia de un niño que cuenta con sus acciones y sus gestos lo que le pasa). Esto no quiere decir que el niño no "diga" con lo que le pasa, sino que sus actos no son acciones sino manifestaciones de angustia, de desesperación, de estallido interno. Se podría afirmar que el movimiento, en estos casos, sería un sustituto fallido de la actividad ligadora de las representaciones.

#### **Fracaso en la constitución del espacio de la fantasía.**

Algunos niños actúan sus fantasmas, quedando atrapados por ellos. Sus juegos, entonces, tienen un carácter muy particular que pondría en duda el hecho mismo del jugar. ¿Hasta dónde podemos hablar de juego o es más bien una escena que está siempre en el límite mismo entre realidad y juego, escena que no puede ser estrictamente representada sino que genera movimientos?

A la vez, la satisfacción que implica el juego es diferente a una actividad mecánica, repetitiva. Así, el carácter elaborativo del juego está ligado a la posibilidad de hacer pequeñas variaciones en la repetición, lo que suele fracasar en estos casos. (Esto plantea la necesidad, por parte del analista, de ir incluyendo pequeñas variaciones en las escenas, para pasar de la actuación al juego).

#### **Déficit en el armado de una "piel" unificadora**

También, el desfallecimiento narcisista deberá ser tomado en cuenta. Hay niños que se mueven buscando un "borde", un armado narcisista del que carecen. La falta de seguridad interna, así como los imperativos del yo ideal (que no permiten construir ideales que permitan un margen de libertad), dejan a estos niños con severas dificultades para armar una imagen sostenible de sí mismos. No pueden constituir el yo como envoltura, como representación totalizadora del propio cuerpo y entonces buscan límites en el afuera, al golpearse contra las paredes o en el grito del otro (límites que lo dejan más indefenso aún, más angustiado y que lo re-envían a un movimiento con el que trata de ligar una angustia indecible). Así, la envoltura que le da la misma excitación (como sensación), la voz y las

miradas de los otros, son el modo de sustituir la falla en el armado del yo-piel.

### El tema de la muerte:

Diferentes autores se han referido a la hiperactividad (o inestabilidad o hiperkinesia) como defensa maniaca contra la depresión. (R. Diatkine, P. Denis, 1985). Esto es así en algunos casos.

La problemática de la muerte (propia y de los padres y hermanos) se plantea habitualmente. Para un niño, la muerte suele ser equiparada a la quietud. Y cuando el adulto los conmina a estar quietos, suelen suponer que lo quieren eliminar, lo que en parte se corresponde con el deseo del adulto de que ese niño "no moleste". Esto, vivido como un deseo de muerte del otro, reactualiza angustias de muerte muy tempranas (a veces, en niños que han sufrido situaciones de enfermedades u operaciones de muy pequeños) y promueve un intento, siempre fallido, de mostrarse vivo a pesar de todo. Cuando esto puede ser elaborado, el cambio es evidente.

En otros casos, no soportan sus propios deseos de muerte hacia sus progenitores. Una situación diferente en relación a la muerte se da en algunos niños que intentan despertar a adultos deprimidos, en estado de sopor. Son niños que se mueven alocadamente cumpliendo el mandato de mantener vivo y conectado a uno de los progenitores.

### Un modo de defenderse de los deseos de pasivización:

Como no es casual que este síntoma se da sobre todo en varones, es imprescindible hacerse la pregunta acerca del por qué esta preferencia de los varones por este tipo de manifestaciones.

Que los varones sean los que molestan en clase, es cosa sabida desde hace tiempo. Qué es lo que molesta de los varones, parece no quedar tan claro.

Por los avatares del Edipo masculino, el varón supone que obedecer a otro y, sobre todo, quedarse pasivo frente a otro, es un equivalente de la feminización. Quedaría "castrado" frente a otro poderoso, activo. Es en gran medida por eso que los varones tienen muchas más dificultades que las niñas para adaptarse a un ritmo escolar en el que las maestras son las dueñas de la actividad y de la palabra. Cuando un niño supone que los otros lo quieren ver feminizado, puede rebelarse frente a lo que supone la intrusión femenina, el control de su cuerpo por parte de mujeres y el sometimiento al padre. Revertir esto puede pasar también por revalorizar la actividad y los deseos de investigación que suelen aparecer en estos niños.

### METODOLOGÍA

Tipo de abordaje: Cualitativo; Tipo de investigación: Descriptiva con propuestas técnicas en relación a la práctica clínica de niños que han sido diagnosticados con déficit de atención con/ sin hiperactividad; Tipo de muestra: Saturada; Universo geográfico de investigación: Familias de Argentina con hijos diagnosticados con ADHD; Universo temporal de investigación: Familias con hijos diagnosticados con ADHD en los últimos cinco años; Unidad de análisis: Niños de 5 a 9 años diagnosticados con ADHD; Tipo de muestra: Saturada; Instrumentos metodológicos: Entrevistas a padres y a niños en el marco del tratamiento psicoanalítico. Observación y análisis del juego y de la producción gráfica de los niños. Testimonio de sus maestros.

### CONCLUSIONES

En cada niño que manifiesta hiperactividad, se encuentran diferentes funcionamientos psíquicos y diferentes determinaciones, si bien se pueden establecer algunas predominantes, como las antes expuestas.

### BIBLIOGRAFÍA

ANZIEU, DIDIER, HAAG, G.; TISSERON, S. y otros (1998) Los continentes de pensamiento, Bs. As., Ed. de la Flor.

BERGÈS, Jean (1990) "Los trastornos psicomotores del niño" en Lebovici, S. Diatkine, M. y Soulé, M. Tratado de Psiquiatría del niño y del adolescente, tomo IV, Madrid, Biblioteca Nueva, pág 66-69.

BLEICHMAR, Silvia (1998): "Sobre el comportamiento y la acción en los trastornos hiperkinéticos", Ensayos y experiencias N° 25, Buenos Aires, Novedades Educativas.

DAUMERIE, Nicolas (2004) « Des soignants face à l'hyperactivité : une approche des représentations. Cap. 3 de L'hyperactivité infantile. Débats et enjeux. Jean Ménéchal. Edit Dunod, París.

DILLER, Lawrence (2001): "Coca-Cola, McDonald's et Ritaline" en : Enfances Psy N° 14, Érès, París.

FREUD, Sigmund (1895/1950) Proyecto de una psicología para neurólogos, Buenos Aires, Amorrortu.

FREUD, Sigmund, (1914b) Lo inconsciente, Buenos Aires, Amorrortu, vol 14, 1979.

FREUD, Sigmund, (1914c) Introducción al narcisismo, Buenos Aires, Amorrortu, vol 14, 1979.

FREUD, S. (1923) El yo y el ello, Buenos Aires, Amorrortu, vol 19, 1979

GOLSE, Bernard (2001) : « L'enfant excitable. Système pare-excitation, système pare-incitation », en Touzin, Monique; Verdier-Gibello, Marie-Luce y otros, L'enfant excité en Enfances PSY N° 14, 2001, Érès, París, pág 49-56.

GOLSE, Bernard (2003) « L'hyperactivité de l'enfant : un choix de société » en Fournier, Pierre y otros L'enfant instable, Le Carnet Psy N° 78, Éditions Cazaubon, Boulogne, pág 26-28.

GREEN, André (1986) Narcisismo de vida, narcisismo de muerte. Buenos Aires, Amorrortu,

HOUZEL, Didier; EMMANUELLI, Michèle; MOGGIO, Françoise (2000) Dictionnaire de Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, París, PUF.

JANIN, Beatriz (1986) "Una aproximación a la problemática del aprendizaje y sus trastornos desde una perspectiva meta-psicológica". En la Revista Argentina de Psicología N°37.

JANIN, Beatriz (2000a) "Effets du traitement psychanalytique sur un cas de maladie de Gilles de la Tourette", Handicap, Revue de Sciences Humaines et Sociales, París.

JANIN, Beatriz, (2000b) "¿Síndrome de ADD?". Cuestiones de Infancia N° 5.; Bs As, Fau Edit.

JANIN, Beatriz (2002c) "Las marcas de la violencia. Los efectos del maltrato en la estructuración subjetiva". Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente N°33/34, Bilbao.

JANIN, Beatriz (2002c) "Vicisitudes del proceso de aprender". Cuestiones de infancia N° 6, BsAs, Uces

JANIN, Beatriz (2004) Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, Novedades Educativas, Buenos Aires.

MÉNÉCHAL, Jean y otros (2004) L'hyperactivité infantile. Débats et enjeux, Dunod, París

MISÈS, R.; (2001) Préface, en Ménéchal, Jean y otros, L'hyperactivité infantile. Débats et enjeux, Dunod, París, pág XI a XVII.

TOUATI, Bernard (2003): Hiperactivité: la fin de l'histoire...du sujet, en Le Carnet Psy, N° 78. Éditions Cazaubon, Boulogne, Francia.

VALENTIN, Éric (1996) "Somatizer, agir, représenter", Revue Française de Psychosomatique, París, PUF.

# EL ENFOQUE CIENTÍFICO EN LA PSICOTERAPIA

Kertész, Roberto; Lopez Alonso, Alfredo  
Universidad de Flores, Argentina

## RESUMEN

Resumen Leonardo da Vinci recomendó “primero la ciencia, después el arte”. En la psicoterapia, pueden aplicarse los conocimientos generados y verificados mediante el método científico, pero adaptados en forma flexible y creativa a las características únicas de cada persona. Las categorías del DSMIV son generalizaciones útiles, pero no pueden describir la singularidad de cada ser humano. Se presentan varias definiciones de la psicoterapia y las etapas de su enfoque científico, así como el modelo Multimodal de Lazarus, que permite la aplicación de las mismas, abarcando los 7 modales o variables de la personalidad total: Biológico, Afectivo, Sensaciones, Imágenes, Cognitivo, Conductas, Social (Lazarus, 1983). El plan estratégico de la psicoterapia, ajustada individualmente, se formula en 4 columnas para cada modal: 1. Problemas y síntomas actuales (estado actual); 2. Objetivos de cambio (estado deseado); 3. Técnicas, 4. Resultados. Tanto las variables de la personalidad como las técnicas empleadas son interactivas, potenciando el tratamiento.

## Palabras clave

Psicoterapia científica estrategia Multimodal

## ABSTRACT

### THE SCIENTIFIC APPROACH TO PSYCHOTHERAPY

Abstract Leonard da Vinci recommended “first science, then art”. In psychotherapy, scientifically generated and verified knowledge can be applied, but adapted in a flexible and creative way to the unique characteristics of each person. The DSMIV diagnostic categories are useful generalizations, but unable to describe the singularity of each human being. Definitions of psychotherapy are presented, as well as the stages of its scientific approach, followed by the Multimodal model of Lazarus, allowing their application. This model covers the 7 modalities or variables of the total personality: Behavior, Affective, Sensations, Images, Cognitive, Interpersonal, Drugs /biological. (Lazarus, 1983) The strategic plan, individually adjusted, is formulated in four columns for each modality: 1. Present problems and symptoms (present states), 2. Change objectives (desired states), 3. Techniques, 4. Results. Personality variables, as well as the techniques are interactive, empowering the treatment outcomes.

## Key words

Psychotherapy scientific strategy Multimodal

## 1. Definiciones de la psicoterapia

*“Es el tratamiento de los problemas y trastornos emocionales y de la personalidad por medios psicológicos”* (Noyes y Kolb, 1970)

*“La capacitación del cliente para la superación de sus autolimitaciones y el cumplimiento de sus metas positivas de vida mediante la reprogramación de sus programas mentales”* (modificado de Kertész y Kerman, 1989)

Esta definición integra:

1. Una conceptualización humanística, psicoeducativa y de aprendizaje social, reemplazando al modelo médico tradicional o de “enfermedad mental”, acorde a los fundamentos de las nuevas ciencias de la conducta (Kerman, 2007).
2. Denominación de la persona que consulta como “cliente”, en el sentido de Carl Rogers: alguien que consulta a un profesional por asesoramiento, en lugar de “paciente”, que corresponde al mencionado modelo de enfermedad.
3. El empleo de una metáfora computacional, al mencionar los “programas mentales” del cliente (pensamientos, creencias, imágenes internas)

Una forma sencilla de presentar este proceso es el del paradigma *“Pienso y Veo, luego Siento y Hago”* (Kertész, 2005). Todos los cambios obtenibles con las técnicas de psicoterapia actúan sobre estos procesos mentales. Los cambios en emociones y sensaciones se obtienen posteriormente a los mismos, no directamente. Y el cliente puede aprender a detectar y modificar sus pensamientos, diálogos internos, creencias y representaciones sensoriales en relativamente poco tiempo, logrando el control interno y nuevas opciones de respuesta ante los diversos estímulos.

Y en el lenguaje del Análisis Transaccional (Berne, 1964; Kertész et al., 2003), modificar su Argumento de vida en lo mental, físico y en los diversos roles fundamentales (de Pareja, Familia, Trabajo, Estudio, Tiempo libre). Los objetivos de desarrollo personal se fijan sobre todos estos aspectos y se incluyen en el plan estratégico general. Son determinados en la entrevista inicial y con seguimiento regular. En general suele ser suficiente una entrevista semanal, individual, de pareja, familiar o vincular, pero en lo posible preferimos la psicoterapia grupal, completándola en casos necesarios con los otros tipos mencionados.

## 2. Psicoterapia, asesoramiento y coaching

Aquí resulta indicado diferenciar a la psicoterapia del asesoramiento, el cual opera sobre temas específicos (elección de pareja o de un socio, aspectos legales de un divorcio, confección en un plan de negocios, orientación vocacional, elección del tipo de actividad física, competencias para la comunicación efectiva, educación de los hijos, educación sexual, asertividad, desarrollo de la creatividad, etc.). En este sentido, Gazda (1982) habla de la formación en *“habilidades para la vida”* (life skills) y *“habilidades sociales”* (social skills). Al margen de la psicopatología sufrida por el cliente, éste requiere capacitación en estos recursos fundamentales para una existencia satisfactoria y una buena calidad de vida.

Desde luego que ello presupone que el profesional domina dichos recursos o bien dispone de una red de asesores a quienes consultar o con los cuales completar sus servicios, en una modalidad interdisciplinaria.

El *coaching*, una especie de apoyo personal general o específico brindado por un “coach”, ha logrado una gran difusión,

apuntando al desarrollo del potencial del cliente.

El dominio de estos recursos requiere una dedicación intensa y permanente del profesional, que no debe estar limitado a los conocimientos de una sola "escuela" a la cual pretenda imponer a todo tipo de clientes, sino estar familiarizado con las recientes ciencias del comportamiento y también, en lo que le sea posible de otros campos (legal, organizacional, deportivo, etc.)

El ex Presidente de la Asociación Psicológica Americana, Seligman, ha hablado de una "*psicoterapia positiva*", que de algún modo englobaría los tres tipos de procedimientos mencionados, pero preferimos diferenciarlos para ordenar mejor las respuestas a los diferentes tipos de necesidades de los consultantes. Es bien claro que la psicoterapia apunta a personas con problemas como los mencionados en la definición de Noyes y Kolb, y que debe estar a cargo de médicos o psicólogos debidamente formados. La asesoría y el coaching son servicios que pueden ser brindados por otros profesionales, pero éstos no están legal ni éticamente autorizados para atender a "pacientes" psiquiátricos, si bien con la adecuada capacitación podrían actuar como asesores en temas puntuales o *coaches*.

### 3. "Primero la ciencia, después el arte"

Esta recomendación de Leonardo da Vinci se refería al dominio previo de las técnicas artísticas para luego poder expresar las creaciones del artista. En el caso de los psicoterapeutas, primero necesitamos emplear un enfoque científico, pero adaptarlo en forma flexible y creativa a las singularidades de cada persona. Así lo hacían los grandes maestros (Haley, 1967; Erickson y Rossi, 1979; Lazarus, 1983; Perls, 1976). Las categorías como las del DSMIV son generalizaciones útiles, pero no pueden describir la singularidad de cada ser humano, sólo percibibles por el profesional en el encuentro Yo-Tú preconizado por Buber.

El enfoque científico abarca la aplicación de conceptos y técnicas de eficacia verificada y objetivables. Es predominantemente cuantitativo y opera sobre las funciones del hemisferio izquierdo (en los diestros). Un representante típico es el conductista Skinner.

El artístico es la adecuación de las esas técnicas a cada caso individual, empleando la empatía, intuición, la comunicación no verbal, el enfoque sistémico, la imaginación, la creatividad y la intuición. Predominantemente cualitativo, del hemisferio derecho de terapeuta y del cliente. Representantes típicos: Milton Erickson, Fritz Perls. Eric Berne, creador del Análisis Transaccional, estaría situado en ambas orientaciones.

### 4. Etapas de la psicoterapia científico-artística

4.1. Descriptiva: Observación objetiva e intuitiva de las conductas verbales y no verbales. Registro de los problemas y síntomas. Confección de la historia clínica, genograma, estado actual en el Perfil Multimodal, etc.

4. 2. Explicativa: detección de los antecedentes y causas probables (variables independientes) de los problemas (variables dependientes). Formulación de hipótesis

4. 3. Formulación de un plan estratégico Multimodal de cambio y fijación de objetivos en los diferentes roles

4. 4. Aplicación individualizada de las técnicas correspondientes a cada modal o variable de la personalidad

4. 5. Evaluación de los resultados. Ajustes y seguimiento

4. 6 Predicción de posibles conductas futuras y generalización de los logros a otros contextos

### 5. Formación y supervisión de los psicoterapeutas: una exigencia ética y de desarrollo personal.

5. 1. Teórica (lecturas, conferencias)

5. 2. Interactiva (seminarios)

5. 3. Vivencial (talleres)

5. 4. Terapia personal, individual y grupal (consideramos a ésta

última la más indicada)

5. 5. Supervisión de casos, con supervisores expertos y pares (relatos verbales, grabaciones en audio y video, presentaciones en vivo)

### CONCLUSIONES:

Esta revisión de las distintas estrategias y enfoques psicoterapéuticos nos permite comprender mejor sus aspectos cualitativos y cuantitativos y en qué medida tener en cuenta a cada uno de ellos, no para excluirllos sino para complementarlos y enriquecerlos mutuamente. Asimismo, nos habla de la importancia de su apertura a varios enfoques combinados, y sacar provecho tanto metodológico, como epistemológico y terapéutico propiamente dicho de dichas combinaciones oportunas de distintas escuelas, y distintos enfoques y estrategias. Esto permite un mejor acercamiento y una mejor comprensión de los aspectos de la personalidad y del sujeto en particular, sin sólo encasillarlo en generalidades que muchas veces dicen menos de él que los aspectos aproximativos como el del Tú - Yo revisados de Buber, o los creativos artísticos como los de Erickson y de Perls. Entre lo científico y lo artístico se ubica oportunamente el Análisis Transaccional de Eric Berne, que comprende no sólo al individuo sino también a su entorno social y familiar. Enfoque que ha sido suficientemente y especialmente desarrollado por el primero de los autores.

### BIBLIOGRAFÍA

BERNE, E. (1964): "Los juegos en que participamos". Diana, Méjico

ERICKSON, M.H. y ROSSI, E.L. (1979): "Hypnotherapy. En exploratory casebook" Irvington, Nueva York

GAZDA, G.M. (1982): "Developmental group counseling: A life-skills training application" pp. 443-465. En "Basic approaches to group psychotherapy and group counseling". En Gazda, G.M. (editor), Charles C. Thomas, Springfield, Illinois

HALEY, J.; editor (1967): "Advances techniques of hypnosis and therapy. Selected papers of Milton H. Erickson". Grune & Stratton, Nueva York

KERMAN, B. et.al (2007, en prensa): "Nuevas ciencias de la conducta: Aplicaciones para el Tercer Milenio". Editorial de la Universidad de Flores, Buenos Aires

KERTÉSZ, R. y KERMAN (1989): "¿Quiere hacer terapia?". Editorial Ippem, Buenos Aires

KERTÉSZ, R. (2005). Publicación interna de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores, Buenos Aires

KERTÉSZ, R.; ATALAYA, C. y KERTÉSZ, A.: "Análisis Transaccional Integrado". Ed. de la Universidad de Flores, Buenos Aires

LAZARUS, A.A. (1983): "Terapia Multimodal". Ed. Ippem, Buenos Aires

LAZARUS, A.A. y ZUR, O. (2002): "Dual relationships in psychotherapy". Springer, Nueva York

PERLS, F.S. (1976): "El enfoque guesáltico & Testimonios de terapia". Cuatro Vientos, Santiago de Chile

# TERAPIA COGNITIVA Y YOGA. LA INCLUSIÓN DEL YOGA COMO TERAPIA COMPLEMENTARIA DE LA PSICOTERAPIA COGNITIVA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Korman, Guido Pablo; Garay, Cristian Javier; Coviello, Hernan  
Centro Argentino de Etnología Americana - CONICET. Argentina

---

## RESUMEN

En este trabajo se investiga la recomendación del yoga por parte de terapeutas cognitivos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mediante entrevistas abiertas y una encuesta especialmente diseñada, se evalúa la utilización del yoga como recurso terapéutico complementario. Dicha complementariedad se basa en la asimilación del yoga a técnicas de relajación de uso frecuente en los modelos cognitivo-conductuales de tratamiento. El 81,57% de los terapeutas encuestados recomienda el yoga a pacientes con trastorno de ansiedad.

## Palabras clave

Terapia cognitiva Yoga Complementariedad

## ABSTRACT

YOGA AND COGNITIVE THERAPY. THE INCLUSION OF YOGA AS A COMPLEMENTARY THERAPY FOR COGNITIVE PSYCHOTHERAPY TREATMENTS IN THE CITY OF BUENOS AIRES

The study investigates the inclusion of yoga as a complementary therapy for cognitive psychotherapy treatments in the city of Buenos Aires. By means of open interviews and a specifically designed survey some information was gathered about the use of yoga as a complementary therapeutic resource. Such complementarity is based on the concepts of yoga but on its assimilation to relaxation techniques frequently used in the cognitive-behavioral models of treatment. The 81.57% of the surveyed therapists recommend the practice of yoga to patients diagnosed with anxiety disorder.

## Key words

Cognitive therapy Yoga Complementarity

## INTRODUCCIÓN

Nuestro primer objetivo en el presente estudio será evaluar en qué medida los psicólogos clínicos de orientación cognitiva recomiendan a sus pacientes la utilización del yoga como una estrategia terapéutica complementaria. En segundo término, intentaremos relevar las motivaciones que los terapeutas poseen para realizarlas. Finalmente, investigaremos el modo en que los terapeutas integran teóricamente dicha acción en su marco de trabajo clínico. Para cumplir estos objetivos nos hemos formulado las siguientes preguntas: ¿Utilizan los terapeutas cognitivos de la Ciudad de Buenos Aires el yoga como recurso terapéutico? En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia? ¿En qué casos? ¿Con qué objetivo? ¿Creen alcanzar dicho objetivo? ¿Cómo integran dicha recomendación en su marco teórico?

## MATERIALES Y MÉTODOS

Hemos utilizado un diseño mixto que combina métodos cualitativos y cuantitativos. El diseño consta de dos etapas. La primera etapa fue exploratoria y consistió en entrevistas abiertas, extensas y recurrentes realizadas entre los años 2004 y 2005. Fueron realizadas sobre una muestra no probabilística (intencional) de 15 profesionales clínicos de orientación cognitiva. La segunda etapa fue de tipo descriptiva. En base a las entrevistas, se diseñó una encuesta para evaluar de un modo cuantitativo la existencia del fenómeno que nos ocupa. Esta encuesta fue tomada en la XXVIII Jornada de Actualización de la Asociación Argentina de Terapia Cognitiva (AATC) realizada el 15 de octubre del año 2005. La muestra incluyó 57 profesionales entre médicos y psicólogos de 25 a 70 años. El diseño mixto tuvo como finalidad recoger la perspectiva de los psicoterapeutas respecto a los motivos de la recomendación del yoga, sus nociones sobre el yoga, las creencias sobre su eficacia terapéutica, los motivos de su rechazo/aceptación, las ventajas/desventajas de utilizar ésta y no otra práctica complementaria.

## RESULTADOS

### Entrevistas abiertas y recurrentes

En las entrevistas abiertas hemos observado la recurrencia de diferentes aspectos comunes en los modelos cognitivo-conductuales de psicoterapia que dan cuenta del modo en que los profesionales incluyen la práctica del yoga en su marco de trabajo.

### Definiciones generales

“La salud es una unidad biopsicosocial. Un **equilibrio** entre las tres cosas. Es difícil pensar estas situaciones concretas, la idea de enfermedad tiene que ver con el sufrimiento. Lo importante no es lo que es, sino lo que la gente piensa de eso” (Alejandra, Capital Federal).

“Creo que la mejor definición de salud es pensar al individuo como un **equilibrio** inestable entre los psicológico, lo biológico

y lo social. La subjetividad expresa el singular sufrimiento del sujeto frente a la incognoscible del vivir" (Nicolás, Capital Federal).

### Objetivo de la recomendación

"Yo recomiendo yoga con el objetivo de que produzca **relajación**. La serie de ejercicios del yoga posturas y todo eso, lo que yo noto es que sirve para que la gente esté más relajada. Casi como una gimnasia con una onda más espiritual y de vivir el aquí y el ahora. Más Zen. Y al mismo tiempo es una actividad que comparten con otros y que conozca gente. Al mismo tiempo el yoga es una actividad con buena prensa, es como algo bueno en sí mismo que a la gente no le genera rechazo" (Rafael, Capital Federal).

"El yoga es una serie de ejercicios y tiene una dimensión espiritual pero a mí lo único que me interesa para mis pacientes es la cosa más pragmática **que disminuya los niveles de ansiedad** y que tenga una actividad tranquila, eso para mí es el yoga. Después no tengo mucha idea de que es el yoga. Yo hice y notaba que me ayudaba, que estaba más tranquila. Y creo que para mis pacientes en la mayoría de los casos también funciona" (Karen, Capital Federal).

### Definiciones de yoga

"Debe de haber distintos tipos de yoga, pero las diferencias **no las conozco**." (Pablo, Capital Federal).

"Igual que hay un montón de diferentes psicoterapias debe haber distintas escuelas de yoga, pero creo que todos tienen una onda más o menos parecida. Buscan la **relajación** y el movimiento suave del cuerpo" (Javier, Capital Federal).

### Encuesta

Dentro de los terapeutas entrevistados (N = 57), el 98.24% (56 terapeutas) se ubicaron dentro de alguna línea de la terapia cognitiva (integrativa, constructivista, postracionalista, cognitiva conductual, otros). La recomendación del uso del yoga es realizada por el 66,66% (n = 38) de la totalidad de la muestra. El 81.57% (31 terapeutas) de los terapeutas encuestados ha sugerido la práctica del yoga a sus pacientes diagnosticados con un trastorno de ansiedad. El 76.31% (29 terapeutas) refieren haber notado mejorías en sus pacientes tras haber recomendado la práctica del yoga (sea cual fuere el diagnóstico realizado). Para los terapeutas, el yoga es definido, en la gran mayoría de los casos como una práctica de relajación.

### CONCLUSIONES

Hemos podido constatar la existencia de estrategias de complementariedad entre la psicoterapia de orientación cognitiva y el yoga entre los profesionales encuestados. Los datos sugieren que el yoga posee una valoración predominantemente positiva desde la perspectiva de los psicoterapeutas. La mayoría de los terapeutas cognitivos encuestados conciben al yoga como una técnica de relajación, respiración y meditación. Desde la perspectiva de estos terapeutas el yoga permite incrementar las habilidades del paciente en lo que hace a su capacidad de relajación. Asimismo, los terapeutas creen que el yoga hace surgir en la vida del paciente un momento dedicado a una práctica de autoconocimiento que genera efectos positivos. Es interesante mencionar que los terapeutas suelen despojar al yoga de sus bases filosóficas. Desde la perspectiva de los especialistas, el yoga es una medicina de pleno derecho con sus propios fundamentos, que consiste en manipular la energía con fines terapéuticos (Saizar, 2004). Sin embargo, la dimensión filosófica no es tenida en cuenta por los terapeutas cognitivos al concebir al yoga como una técnica conductual de relajación. La valoración positiva de las técnicas de relajación, propia de los modelos cognitivo-conductuales en el tratamiento de los trastornos mentales, especialmente de los trastornos de ansiedad, parece dar lugar a la recomendación de complementariedad que hemos constatado en este estudio. Los psi-

coterapeutas, en su gran mayoría, desconocen la gran cantidad de ramas del yoga, que hacen hincapié en distintas técnicas corporales, de respiración y con diferente complejidad en su práctica. Desde la perspectiva cognitiva, la enfermedad es entendida como un sistema complejo que posee elementos psicológicos, biológicos y sociales. Tanto los trastornos mentales como las enfermedades médicas incluyen el aspecto cognitivo que supone el ingreso como el procesamiento, codificación, almacenaje y recuperación de la información percibida. En este marco, el terapeuta cognitivo realiza una conceptualización del caso en la que es necesario incluir el paradigma personal del paciente, es decir, su cosmovisión. Estos aspectos cognitivos tendrán relación con elementos fisiológicos, emocionales y conductuales. El terapeuta cognitivo incluye en su indicación la valoración que el paciente hace de tal práctica con un fin específico: modificar la cognición cuando las conductas contribuyan a mantener el trastorno o problema del paciente y brindar recursos que mejoren su estado o bienestar general. El ejercicio físico en los pacientes tanto ansiosos como depresivos suele ser una recomendación frecuente. Las prácticas religiosas suelen incluirse en la medida en que proporcionan un grupo de contención y apoyo para el paciente (especialmente cuando padezca un episodio depresivo o se encuentre atravesando una enfermedad amenazante para la vida). Por otro lado, existen dentro de las psicoterapias cognitivas actuales, articulaciones más sofisticadas en lo que hace a prácticas complementarias y los sistemas creencias de los pacientes. A modo de ejemplo, podemos citar a la psicoterapia cognitiva-taoista china para el trastorno de ansiedad generalizada (Zhang y otros, 2002) o la terapia racional emotiva cristiana (Johnson, 1992). Los autores de tales adaptaciones o variedades de terapia cognitiva intentan incluir directamente en la estructura del tratamiento los elementos propios del sistema de creencias del paciente. Estos modelos no fueron mencionados por los terapeutas entrevistados y encuestados, lo cual nos sugiere que no gozan de gran difusión en el grupo estudiado.

Por nuestra parte, suscribimos al planteo según el cual la investigación debe proveer las herramientas para identificar las estructuras de creencias que permitan diseñar tratamientos psicológicos ajustados a los procesos cognitivos dependientes de la cultura y relevantes para el tratamiento de nuestros pacientes (Hsia y Barlow, 2001). Finalmente, es destacable la percepción de los psicoterapeutas respecto a la potencial aceptación del yoga por parte de los pacientes. Evidentemente, lo conciben como una práctica que no entra en contradicciones con el fundamento de su propia especialidad o con el sistema de creencias de los pacientes/clientes. Lo que sería necesario estudiar en futuras investigaciones es cómo interactúan todos estos componentes desde la perspectiva del paciente, es decir, dado que los terapeutas suponen que la complementariedad terapia cognitiva/yoga tiene resultados positivos, sería importante estudiar si los pacientes poseen la misma percepción.

### BIBLIOGRAFÍA

- JOHNSON, W.B. (1992): Christian rational emotive therapy: a treatment protocol. *Journal of Psychology and Christianity*, 12: 254-261.
- HSIA, C.C.; BALOW, D.H. (2001): On the Nature of Culturally Bound Syndromes in the Nosology of Mental Disorders. *Transcultural Psychiatry*, 38(4): 474-476.
- SAIZAR, M. (2003-2004): En busca de la salud y el bienestar. La selección de Zhang, Y.; Young, D.; Lee, S.; Li, L.; Zhang, H.; Xiao, Z.; Hao, W.; Feng, Y.; Zhou, H.; Chang, D. (2002): Chinese Taoist Cognitive Psychotherapy in the Treatment of Generalized Anxiety Disorder in Contemporary China. *Transcultural Psychiatry*, 39(1): 115-129.

# IMPACTO DE LAS CATEGORÍAS CULTURALES DE LA ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA EN LAS RESIDENCIAS DE SALUD MENTAL DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Korman, Guido Pablo; Garay, Cristian Javier; Etchevers, Martín; Coviello, Hernan  
Centro Argentino de Etnología Americana - CONICET. Argentina

## RESUMEN

En este trabajo, los autores analizarán el uso de la cuarta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DMS-IV) en el ámbito de siete de los once hospitales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que poseen Residencias en Salud Mental. Considerando que la población usuaria del sistema público de salud presenta una gran diversidad cultural, social y religiosa, los autores explorarán el conocimiento de la categoría "síndromes dependientes de la cultura" por parte de ciento diecinueve profesionales residentes en psicología clínica y psiquiatría. A partir de los datos relevados, se discutirá la importancia en el diagnóstico de esta categoría.

## Palabras clave

Diagnóstico Cultura Hospital Público

## ABSTRACT

IMPACT OF AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION'S CULTURAL BOUNDARIES ON MENTAL HEALTH RESIDENCIES OF BUENOS AIRES CITY

In this study, the authors analyse the use of the fourth edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV) in the public health center of the Metropolitan Area where a pluricultural population is attended. In seven public hospital of the Metropolitan Area of the eleven center with mental health residence at the moment of the study (2005), the authors research the knowledge of mental health professionals (restricting the sample to residents of clinical psychology and psychiatry) about the category "cultural bound syndromes". In order to discuss the role of this category in the public health hospitals, the authors examine the collected data

## Key words

Diagnostic Culture Public Hospital

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y conforme al Programa de Investigación y Vigilancia Epidemiológica, los profesionales de la salud mental deben emplear para establecer diagnósticos la Clasificación Internacional de las Enfermedades, 10ª edición (CIE-10), de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1992; DGSM, 2004). Sin embargo, es habitual que se tomen de esta clasificación los códigos que coinciden con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 4ª edición (DSM-IV) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 1995). Por lo general, quienes más utilizan las categorías diagnósticas del DSM-IV son los psiquiatras, mientras que los psicólogos, mayormente formados en el psicoanálisis, no utilizan o utilizan de un modo incompleto el Manual Diagnóstico.

Por su composición social, la Ciudad de Buenos Aires presenta un perfil muy complejo desde el punto de vista de su población. La multiplicidad de grupos sociales que se diferencian por sus valores, creencias y prácticas religiosas, exigen al sistema de salud pública una adecuación cada vez más urgente al contexto de una sociedad multicultural. En estas condiciones, la utilización del DSM-IV para el diagnóstico clínico podría ser de gran utilidad. Según la 4ª edición del Manual Diagnóstico y Estadístico, trastorno mental se define como un "síndrome o un patrón de comportamiento psicológico de significación clínica, que aparece asociado a un malestar, a una discapacidad o a un riesgo significativamente aumentado de morir o de sufrir dolor, discapacidad o pérdida de libertad", pero se aclara que "este síndrome o patrón no debe ser una respuesta culturalmente aceptada a un acontecimiento particular" y se agrega que "ni el comportamiento desviado ni los conflictos entre el individuo y la sociedad son trastornos mentales, salvo que la desviación o el conflicto sean síntomas de una disfunción". Pensamos que esta definición, al incorporar una perspectiva antropológica, representa un claro avance con respecto al problema del diagnóstico en sociedades multiculturales, excluyendo a numerosos fenómenos culturales que previamente habían sido clasificados como enfermedades mentales. En este trabajo abordaremos los límites y las posibilidades abiertas por el DSM-IV al incluir entre las categorías diagnósticas una perspectiva antropológica. Por otra parte, analizaremos el impacto de estos aportes entre los profesionales de la salud en el ámbito de siete hospitales públicos de la Ciudad de Buenos Aires.

El DSM-IV nos ofrece tres tipos de información relacionada con aspectos culturales. Por un lado, una discusión sobre las variantes culturales de las presentaciones clínicas de los trastornos incluidos en el Manual bajo el título de "Síntomas dependientes de la cultura, la edad y el sexo". En este apartado no encontramos datos útiles para ser utilizados en el contexto de nuestro país. Por otro lado, encontramos una descripción de los síndromes relacionados con la cultura que fueron incluidos en el apartado que lleva por título "Glosario de síndromes dependientes de la cultura (SDC)". Allí se describen veinticinco



síndromes, de los cuales muchos pueden considerarse como taxa vernáculos presentes en varias sociedades (1). Es de notar además que sólo en Argentina los taxa tradicionales entre la población rural superan ampliamente los síndromes descriptos en el manual. Podemos decir por tanto que la información contenida en el Manual con respecto a otras concepciones de la enfermedad y de la cura es llamativamente escasa para ser utilizada en nuestro medio local. Esta situación se hace presente cuando se toma en cuenta la gran cantidad de usuarios del sistema público de salud que provienen tanto de las provincias como del extranjero (Idoyaga Molina, 2002; Korman, 2006; Korman y Garay, 2004, 2005 y 2006). Además encontramos directrices diseñadas para ayudar al clínico a evaluar y a documentar de manera sistemática el impacto del contexto cultural del individuo, incluidas también en el apéndice J, Guía para la formulación cultural (APA, 1995: XXIV). Pensamos que esta información relacionada con aspectos culturales sería de gran utilidad para el diagnóstico clínico en el contexto de sociedades multiculturales. Con respecto a nuestro medio, y con el fin de evaluar el impacto de estas categorías entre los profesionales de la salud mental, nos hemos formulado las siguientes preguntas: ¿Están nuestros profesionales preparados para trabajar en contextos multiculturales? ¿Están preparados para distinguir la conducta normal o patológica en el caso de individuos que pertenecen a otras culturas con distintos valores y creencias? ¿Están preparados los profesionales para relevar información cultural y utilizarla adecuadamente en el diagnóstico y tratamiento del paciente? ¿Trabajan expertos en temas culturales en el área de salud? Nos parece difícil que un clínico que ignore la dimensión cultural de la enfermedad en el diagnóstico y tratamiento de los trastornos mentales pueda distinguir entre las experiencias normales y las experiencias patológicas de aquellos fenómenos que sean ajenos a su propia cultura (Idoyaga Molina y Korman, 2002; Korman y Garay, 2005; Korman, 2006). Esto se evidencia en el primer trabajo llevado a cabo por Korman y Garay (2004), quiénes investigan el uso DSM-IV en hospitales públicos. Este trabajo es una continuación de aquél.

## METODOLOGÍA

**Muestra:** criterios de inclusión y exclusión. Hemos investigado la extensión del conocimiento y el uso de la categoría diagnóstica SDC dentro del ámbito hospitalario de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello, hemos construido una muestra a partir de una población de 119 profesionales entre psicólogos y psiquiatras. Estos profesionales cursaban al momento del estudio 1º, 2º, 3º y 4º año de las residencias en psicología clínica y psiquiatría (2). Se trabajó en 7 hospitales públicos de la Ciudad de Buenos Aires (4 hospitales polivalentes o generales y 3 hospitales monovalentes, de los cuales 2 son infanto-juveniles y 5 de adultos). No se incluyeron concurrentes, visitantes o personal de planta.

**Hipótesis.** Como psicólogos clínicos hemos observado la escasa atención dedicada a la correcta utilización de los Sistemas Diagnósticos Operativos en la práctica profesional. A partir de esta experiencia, nos hemos planteado las siguientes hipótesis: a) El uso del DSM es significativo; b) el conocimiento de los SDC es escaso en relación al uso del DSM-IV; c) el uso de categorías culturales del DSM es casi nulo; d) el conocimiento de las enfermedades tradicionales de la Argentina es pobre y poco operativizado.

**Herramienta (encuesta).** Para evaluar nuestras hipótesis hemos aplicado una breve encuesta ya utilizada previamente (Korman y Garay, 2004). En ella constan las siguientes preguntas: ¿Diagnostica usted con el DSM IV? ¿Conoce usted el término Síndrome Dependiente de la Cultura? ¿Alguna vez diagnosticó un Síndrome Dependiente de la Cultura? ¿Conoce usted cuáles son las enfermedades tradicionales en la Argentina que figuran en el DSM-IV?

## CONCLUSIONES

En primer lugar, los datos obtenidos nos muestran el pobre conocimiento que los profesionales poseen de los SDC en relación a la utilización que hacen del DSM-IV. Además, la utilización del DSM-IV, si bien es mayoritaria, está lejos de ser completa y nos preguntamos qué sistema diagnóstico utilizan los profesionales que no usan el DSM-IV. Según un estudio previo, la mayoría de los profesionales que no utilizan el DSM-IV no aplican ningún otro sistema diagnóstico operativo, sino que se guían por interpretaciones más o menos personales de lecturas aisladas y poco sistemáticas de las obras de Freud, Lacan, Leonhard, y Ey principalmente. La encuesta revela también que los profesionales que diagnostican por DSM-IV desconocen en su gran mayoría los SDC. Es probable que el uso parcial del DSM-IV se deba a la falta de formación específica dirigida a entrenar profesionales en el correcto uso del Manual, posiblemente por un déficit en la formación de grado y de postgrado tanto de psicólogos como de psiquiatras. Otra de las variables que podría incidir en el mal uso del manual diagnóstico es el amplio rechazo que recibe por parte de psicólogos con formación psicoanalítica, que representan un porcentaje importante de la población profesional en el ámbito hospitalario. Por otra parte, observamos también un gran desconocimiento de las enfermedades tradicionales de la Argentina, que atribuimos a un déficit en la formación de nuestros profesionales.

El DSM-IV presenta una serie de inconvenientes que hemos señalado en el punto 2 del presente trabajo, pero aún reconociendo estas limitaciones, pensamos que el manual constituye una herramienta útil y en muchos aspectos superior a otras más difundidas pero menos sistematizadas en la actualidad. Además, sería necesario realizar esfuerzos sistemáticos para incluir la problemática cultural en la formación clínica de grado y de posgrado, ya que pese a las buenas intenciones que guían las recomendaciones del DSM-IV, es claro que en la práctica resulta imposible llevarlas a cabo por la falta de entrenamiento en el análisis cultural que tiene nuestros profesionales biomédicos, asistentes y psicoterapeutas.

Por último, las diferencias culturales muestran el límite de los conocimientos que el psicoterapeuta lleva consigo. Son pocos los profesionales de la salud están formados y capacitados en el manejo de claves culturales, lo que redundaría en la escasa calidad del servicio psicoterapéutico y biomédico en general.

## NOTAS

1. Los siguientes son síndromes dependientes de la cultura: amok, ataque de nervios, atracción, bilis y cólera, bouffée délirante, dhat, enfermedad de los espíritus, fallo o desconexión temporal, hwa-byung, koro, latah, locura, mal de ojo, nervios, pibloktoq, reacción psicótica de qui gong, rituales mágicos (rootwork), sangre dormido ("sangre dormida"), shinjing shuiruo ("neurastenia"), sheen-k'wei, shin-byung, susto, taijin kyofusho y zar.

2. Tanto la Residencia de Psicología Clínica como la Residencia de Psiquiatría poseen una duración de 4 años.

## BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association (APA) (1995): Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson.
- Dirección General de Salud Mental (2004): Programa de Investigación y Vigilancia Epidemiológica. Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.buenosaires.gov.ar/>
- FABRISIN, J. y GARAY, C. (2002). Tratamiento de la depresión con apoyo empírico y su posible combinación. Revista Argentina de Clínica Psicológica, XII (1): 33-55.
- FORNI, F.; MALLIMACI, F. y CÁRDENAS, L.A. (2003). Guía de la diversidad religiosa de Buenos Aires. Buenos Aires: Biblos.
- IDOYAGA MOLINA, A. (2002). Culturas enfermedades y medicinas. Reflexiones sobre la atención de la salud en contextos interculturales de Argentina. Buenos Aires: CAEA-CONICET
- IDOYAGA MOLINA, A.; KORMAN, G.P. (2002). Alcances y límites de la aplicación del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales

(DSM-IV) en contextos interculturales del Gran Buenos Aires. Scripta Ethnologica, XXIV: 173-214.

IDOYAGA MOLINA, A.; KORMAN, G.P. (2005). Los nervios, las antiguas teorías biomédicas y las concepciones actuales en contextos socioculturales de Argentina. Memorias de las XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA, I: 42-45.

KORMAN, G. (2006). Depresión y taxa vernáculos en la atención de la salud en contextos interculturales. Tesis Doctoral IUNA-CAEA-CONICET.

KORMAN, G.; GARAY, C. (2004). Conocimiento y uso de los síndromes dependientes de la cultura en dos hospitales públicos de la ciudad de buenos aires. Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Salud, Educación, Justicia y Trabajo. Buenos Aires: Editorial Universidad de Buenos Aires. Tomo 1: 54-56. ISSN N° 1667-6750.

KORMAN, G.; GARAY, C. (2005). Prácticas terapéuticas con alusión a lo sagrado y su relevancia para el psicólogo clínico de orientación cognitiva. Revista Argentina de Clínica Psicológica, XIII (3): 45-52.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1992). Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades. Trastornos mentales y del comportamiento (CIE 10). Versión multiaxial para adultos. Madrid: Meditor.

# EL JUEGO DE LOS NIÑOS: SU IMPORTANCIA EN EL DIAGNÓSTICO Y EN EL PROCESO PSICOTERAPÉUTICO

Luzzi, Ana María; Bardi, Daniela Carla  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

**Introducción:** Se presentarán los resultados finales de un proyecto de Beca Estímulo, cuyo objetivo principal fue estudiar el juego en niños de 6 a 8 años en el proceso diagnóstico y su evolución en el contexto de la psicoterapia psicoanalítica grupal. **Metodología:** Se efectuó el análisis cualitativo de una muestra (N=32) de Horas de Juego Diagnósticas y de sesiones de psicoterapia psicoanalítica grupal. Para el análisis se utilizaron indicadores ya probados (TP047, Programación UBACyT 1998-2000) y categorías analíticas, códigos y subcódigos, que conforman la 13ª versión del Manual de códigos, producto del trabajo de "codificación abierta" del proyecto marco (P051, Programación UBACyT 2004-2007) y nuevos códigos creados en esta investigación. El análisis cualitativo se realizó con la asistencia del paquete informático Atlas.ti, programa específico para el procesamiento y codificación analítica de datos cualitativos. **Conclusiones:** La profundización del estudio del juego y otras producciones simbólicas en la Hora de Juego Diagnóstica y su posterior comparación con las sesiones de psicoterapia psicoanalítica grupal, permitió la creación de indicadores pronósticos del proceso psicoterapéutico y subrayó la importancia de la continuidad del encuadre psicoterapéutico para la evolución de la capacidad lúdica, gráfica y verbal.

## Palabras clave

Juego Diagnóstico Indicadores Encuadre

## ABSTRACT

**CHILDREN'S PLAY: ITS IMPORTANCE IN DIAGNOSTIC AND IN PSYCHOTHERAPEUTIC PROCESS**

The aim of this paper is to report: main results of a Stimulus Grant Project, which main objective was to study the play in children between six and eight years old in the diagnostic process and its evolution in the context of psychoanalytic psychotherapy. **Methodology:** we perform a qualitative study of a sample of Diagnostic Play Hours and psychoanalytic psychotherapy sessions (N=32). To carry out this analysis, it was used some previously proved indicators (TP047, Programs UBACyT 1998-2000) and analytical categories, codes and sub-codes belonging to the 13th version of Manual Codes as a result of the work of open codification of the frame Project (P051, Program UBACyT 2004-2007) and new codes created in this survey. Data analysis was assisted by ATLAS.ti software, a specific package for the processing of qualitative data. **Discussion:** Further study of playing - and another symbolic productions- in the Diagnostic Play Hours and its comparison with psychoanalytic psychotherapy sessions, permitted the creation of prognostic indicators of psychotherapeutic process and determine the importance of the continuity of therapeutic setting to improve ludic, graphic and verbal capacity.

## Key words

Play Diagnostic Indicators Setting

## Introducción:

El juego constituye una forma genuina y privilegiada de expresión de los niños; este concepto es compartido hoy por la mayoría de las corrientes psicoanalíticas. Sin embargo fue Melanie Klein (1926) la pionera en estudiar el juego y hacer de él una técnica como método para acceder al psiquismo infantil. Klein consideró al juego como criterio de salud o enfermedad infantil, entendiendo que a través del juego el niño representa simbólicamente fantasías, deseos y experiencias, elabora situaciones traumáticas y se alivia de la presión superyoica a través del mecanismo de la personificación. En síntesis, Klein entendió al juego como una producción simbólica plena de significado que debía ser descifrada como un sueño. (Klein, 1929).

Arminda Aberastury (1962) utilizando la técnica desarrollada por M. Klein, hizo hincapié en la observación de la primera Hora de Juego, sistematizando las pautas de la Hora de Juego Diagnóstica. Consideró que constituye un modo privilegiado de conexión con el niño y le otorgó suma importancia al diagnóstico inicial a través del juego. En la Hora de Juego Diagnóstica los niños denotan modos personales de expresión simbólica de sus fantasías - de enfermedad y curación, entre otras- y de su conflicto. A pesar de la trascendencia del juego en el desarrollo emocional de los niños, la Hora de Juego Diagnóstica no ha sido estudiada sistemáticamente para la construcción de indicadores diagnósticos y pronósticos de proceso psicoterapéutico, más allá de los indicadores creados por M. Siquier (Siquier de Ocampo et al., 1975).

En este trabajo se presentarán los resultados de un proyecto de Beca Estímulo, cuyo objetivo principal fue estudiar el juego de niños de 6 a 8 años en el proceso diagnóstico y su evolución en el contexto de la psicoterapia psicoanalítica grupal.

## METODOLOGÍA

El marco teórico que guió esta investigación es la Teoría de las Relaciones Objetales (Klein, 1952) y las conceptualizaciones de autores argentinos (Aberastury, 1962; Siquier de Ocampo, 1975, Campo, 1993).

La población está constituida por los niños de 6 a 8 años que concurren al Programa de Psicología Clínica de Niños dependiente de la Segunda Cátedra de Psicoanálisis: Escuela Inglesa, de la Facultad de Psicología de la UBA, ubicado en la Regional Sur de UBA.

La muestra estuvo conformada inicialmente por 54 niños. A partir del análisis cualitativo efectuado, fue necesario desechar seis Horas de Juego Diagnósticas debido a dificultades técnicas en la administración por parte del entrevistador.

La muestra quedó conformada así por 48 niños (N= 48). Sobre esta muestra se realizó el análisis cualitativo de las Horas de Juego Diagnósticas.

De los 48 niños, 4 no comenzaron la psicoterapia, 12 abandonaron la psicoterapia antes de cumplimentar al menos 6 meses de tratamiento y 32 cumplieron 6 meses de tratamiento y más.

Por lo tanto, para el estudio cualitativo de las sesiones de psicoterapia psicoanalítica grupal y su comparación con la Hora de juego Diagnóstica, se consideró una muestra de 32 niños (N=32).

El material analizado son los registros observacionales textuales[i] de Horas de Juego Diagnósticas y de sesiones de

psicoterapia psicoanalítica de grupo durante los primeros seis meses de tratamiento, para lo cual se eligieron tres sesiones: la primera sesión de psicoterapia grupal, la primera sesión del 3º mes y la primera sesión del 6º mes de psicoterapia.

Para el análisis cualitativo de las Horas de Juego Diagnósticas y de las sesiones de psicoterapia psicoanalítica grupal se utilizaron indicadores ya probados (T047, Programación UBACyT 1998-2000) y categorías analíticas, códigos y subcódigos, que conforman la 13ª versión del Manual de códigos, producto del trabajo de "codificación abierta" del proyecto marco (P051, Programación UBACyT 2004-2007). En esta investigación se crearon nuevos códigos, necesarios para el análisis del juego y otras producciones de los niños en el primer encuentro con el entrevistador.

Las Horas de Juego Diagnósticas y las sesiones fueron codificadas y el análisis cualitativo se realizó con la asistencia del paquete informático Atlas.ti, programa específico para el procesamiento y codificación analítica de datos cualitativos.

Se confeccionaron plantillas individuales para cada niño, a partir de una matriz general creada para facilitar la visualización del proceso de cambio psíquico individual. La matriz es un cuadro de doble entrada: en el eje vertical va un listado de códigos agrupados y en el horizontal la fecha y encabezado comenzando por la Hora de Juego Diagnóstica y por cada una de las sesiones; este procedimiento permite visualizar con claridad la evolución de las diferentes "familias de códigos" estudiadas, en esta investigación en particular: el juego, el dibujo, y las verbalizaciones.

A partir de los datos volcados en la matriz, se confeccionaron relatos de las matrices para cada niño, desde el momento inicial de la Hora de Juego Diagnóstica hasta transcurridos los seis primeros meses de tratamiento.

Se compararon los resultados obtenidos del análisis cualitativo de las Horas de Juego Diagnósticas y de las sesiones psicoterapéuticas grupales.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el análisis cualitativo de las Horas de Juego Diagnósticas (N=48) permiten inferir que la HJD[iii] es un instrumento de fácil comprensión para los niños (98%), que les permite expresar su motivo de consulta (67%); y la gran mayoría (97%) coincide al menos parcialmente en este aspecto con la opinión de sus padres o adultos responsables.

Los niños que rechazaron la consigna (9, 19%) presentaban dificultades de relación con los adultos (habían padecido abandonos, maltrato y/o abuso).

De los niños que aceptaron la consigna total o parcialmente (39, 81%), el 54% manifestó capacidad simbólica sostenida para expresar sus conflictos y 67% finalizó la actividad con cierre adecuado. La modalidad predominante de acercamiento al material fue "previa estructuración del campo" (62%). El uso del tiempo y espacio fueron adecuados (90% y 70%).

La mayoría de los niños manifestó una relación con el entrevistador adecuada/colaboradora (44%) y, en menor medida, dependiente (27%).

Con respecto a la producción lúdica: 29 niños jugaron (60%) y 19 no lo hicieron (40%).

De los que jugaron, 6 niños presentaron tres modalidades de juego (10%), 10 dos modalidades (35%), y 16 una modalidad (55%), siendo la modalidad más recurrente el juego dramático. La modalidad de acercamiento al material más frecuente fue "previa estructuración del campo" (24 casos, 82%).

Entre los niños que jugaron en la HJD, 10 también dibujaron (34%); y 23 se expresaron verbalmente (67%).

Entre los niños que no jugaron (19), dos realizaron "cuasi-juegos" y tres dibujaron.

Los resultados obtenidos a partir del estudio de las Matrices y Relatos individuales y la comparación entre el análisis cualitativo de la Hora de Juego Diagnóstica y de las sesiones de psicoterapia psicoanalítica grupal por cada niño (N=32), es

posible inferir que la continuidad y estabilidad del encuadre terapéutico es un factor que influye notablemente en la evolución de la capacidad lúdica, gráfica y verbal de los niños. Este dato se evidencia tanto en niños que manifestaron capacidad lúdica en HJD (18, 56%) como en aquellos que no efectuaron producciones (14, 44%).

Dentro del subgrupo de los niños que jugaron en HJD (N=32), 7 (39%) mermaron las producciones lúdicas en tanto la discontinuidad en la psicoterapia (ausencias y llegadas tarde) aumentaba.

Dentro del subgrupo los que no jugaron (N=32), 10 niños (71%) pudieron desarrollar incipiente capacidad simbólica a partir de la continuidad del tratamiento, incrementándose a medida que avanzaba la psicoterapia.

La influencia de la continuidad del tratamiento en el desarrollo de la capacidad simbólica de los niños se corroboró además en aquellos casos en que la tercera sesión analizada (correspondiente al sexto mes de psicoterapia) coincidía con el reinicio de la misma luego del receso estival. En estos casos los niños disminuían notablemente sus producciones en relación a sesiones anteriores.

Otros resultados que remarcan la importancia de la estabilidad del encuadre terapéutico: la mayoría de los niños que jugaron en la HJD (87%) no lo hicieron en la primera sesión de psicoterapia, posiblemente debido al cambio en el encuadre, pero enriquecieron su capacidad lúdica en los meses subsiguientes, siempre que se preservara el encuadre.

La posibilidad de continuidad en el tratamiento y de preservación del encuadre también se evidenció en la capacidad para efectuar dibujos y verbalizaciones. Los niños que dibujaron en la HDJ, continuaron y ampliaron este tipo de expresión simbólica en alguna de las sesiones analizadas.

Los niños que en la HJD hablaron y no jugaron, en las sesiones comenzaron a evidenciar capacidad lúdica, al tiempo que disminuían las verbalizaciones.

Los niños que en la HJD no hablaron ni jugaron (4 casos), en las sesiones desarrollaron capacidad lúdica y verbal, y es de destacar que en estos casos no se registraron ausencias, ni llegadas tarde.

Los resultados obtenidos permitieron la construcción de indicadores en la HDJ, pronósticos de la evolución en el proceso psicoterapéutico.

Modalidad de acercamiento al material: constituye un indicador pronóstico para la psicoterapia. La mayoría de los niños con modalidad "previa estructuración del campo"; "resistencial" e "impulsiva" en la HJD, presentaron la misma modalidad en las sesiones (90%, 84% y 87% respectivamente).

Los niños con modalidad de acercamiento al material "evitativa" en la HDJ, manifestaron la misma modalidad en las sesiones, aunque con cambios psíquicos por la incidencia favorable del dispositivo grupal.

Relación con el entrevistador: constituye un indicador pronóstico de la relación con el terapeuta. La mayoría de los niños (72%) presentó la misma modalidad de relación en HJD y en sesiones. En algunos casos (13%) la colaboración inicial viró hacia una relación "resistencial" u "hostil/rechazante".

Uso del tiempo y espacio: no pudieron evaluarse como indicadores, porque en los registros no siempre estaban consignados.

## CONCLUSIONES

La profundización del estudio de la Hora de Juego Diagnóstica, permite inferir que es un instrumento válido para el diagnóstico de los niños, principalmente porque tiene una consigna de fácil comprensión e invita al niño a que se exprese a través del modo genuino y privilegiado característico de esta etapa evolutiva: el juego.

Los resultados indican que la capacidad simbólica de los niños desarrollada en la HDJ, sólo continúa desplegándose y enriqueciéndose si hay continuidad y estabilidad en el encuadre terapéutico. Este resultado se ratifica cuando se observa que

los niños que no realizaron ningún tipo de producción simbólica en la HDJ, desarrollan una incipiente capacidad de simbolización de sus conflictos, fantasías y experiencias con la continuidad del proceso psicoterapéutico y la estabilidad en el encuadre.

Por lo tanto, consideramos que se puede inferir que la continuidad del tratamiento incide notablemente en el desarrollo de la capacidad simbólica de los niños.

Los indicadores “relación con el entrevistador” y “modalidad de acercamiento al material”, seleccionados para el análisis cualitativo de las Horas de Juego Diagnósticas, constituyeron indicadores pronósticos del proceso psicoterapéutico.

---

## NOTAS

[i] Los registros observacionales textuales son efectuados por observadores no participantes. El observador mira, escucha y registra por escrito lo que acontece en la hora de juego o en la sesión y al concluir la misma el registro escrito es revisado y completado. En el caso de las sesiones el equipo terapéutico -terapeuta y observador- se reúne antes de la próxima sesión para mejorar el registro, utilizado a los fines del seguimiento y evaluación del proceso psicoterapéutico.

[ii] Abreviatura de Hora de Juego Diagnóstica.

## BIBLIOGRAFÍA

ABERATURY, A (1971): Aportaciones al psicoanálisis de niños. Buenos Aires: Ed. Paidós.

CERVONE, N.; LUZZI, A.; SLAPAK, S.; FRYLINSZTEIN, C.; GRIGORAVICIUS, M.; PADAWER, M. (2005). Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA. “Memoria de trabajo: una investigación en proceso”. Año 10, N° 2. ISSN 0329-5893.

KLEIN, M. (1929). La personificación en el juego de los niños. En: Contribuciones al Psicoanálisis. Buenos Aires: Ed. Paidós

KLEIN, M. (1952). Algunas conclusiones teóricas sobre la vida emocional del lactante. En: Desarrollos en Psicoanálisis. Buenos Aires: Ed. Paidós.

KLEIN, M. (1955). La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado. En Obras Completas. Tomo I: Envidia y Gratitud y otros trabajos. Editorial Paidós.

MELTZER, D. (1967). El Proceso Psicoanalítico. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1976

SIQUIER DE OCAMPO, M.; GARCIA ARZENO, M.; GRASSANO, E. (1975). Las Técnicas Proyectivas y el Proceso Psicodiagnóstico. Bs. As: Edic. Nueva Visión, 1987.

SIQUIER DE OCAMPO, M.; GARCIA ARZENO, M.; GRASSANO, E. (1975). Las Técnicas Proyectivas y el Proceso Psicodiagnóstico. Bs. As: Edic. Nueva Visión, 1987.

SLAPAK, S.; CERVONE, N.; LUZZI, A.M.; PASSALACQUA y otros, A.M. (2000). Estrategias asistenciales e investigación sobre conductas violentas en niños entre seis y doce años. Revista de Psicología Vol. XVIII, 1, 5-33, 2000. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.

SLAPAK, S.; PASSALACQUA, A.; CERVONE, N.; LUZZI, A y otros (2001). Indicadores psicopatológicos en una población clínica de niños en edad escolar (pp. 115-140). Psicodiagnóstico de Rorschach y otras técnicas proyectivas. Revista de la Asociación Argentina de Psicodiagnóstico de Rorschach. Año 22, N° 1, Dic. 2001.

SLAPAK, S.; PASSALACQUA, A.; CERVONE, N.; MENESTRINA, N.; LUZZI, A y otros (2002). Cambio psíquico: técnicas e instrumentos de evaluación aplicados a niños que realizan psicoterapia psicoanalítica grupal. PSIC-Revista de Psicología da Vetor Editora, Vol 3, n° 1, (pp. 86-97) 2002. San Pablo: Vetor Editora Psico-Pedagógica Ltda.

SLAPAK, S.; CERVONE, N.; LUZZI, A. y otros (2003,a) Cuestiones metodológicas de construcción y análisis de datos cualitativos: aplicación del Programa Informático Atlas.ti a una investigación empírica en psicoterapia. Revista del Instituto de Investigaciones, Año 8 N°2. Facultad de Psicología. UBA, pág. 121-135.

SLAPAK, S.; CERVONE, N.; LUZZI, A.; FRYLINSZTEIN, C. (2003,b). Método de Evaluación de cambio Psíquico. Revista Argentina de Clínica Psicológica. Vol XII N° 3; 193-206. Buenos Aires: Fundación Agilé.

SLAPAK, S.; CERVONE, N.; LUZZI, A. y otros (2004). Una población clínica de niños del conurbano bonaerense. XI Anuario de Investigaciones. En prensa. Buenos Aires: Facultad de Psicología. UBA.

# AUTOLESIONES DELIBERADAS -DSH-, UNA APROXIMACIÓN A SU CORPORALIDAD

Martínez, Daniela Verónica  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Se busca analizar - desde el marco teórico de la Psico(pato)logía Fenomenológica- el modo particular de corporalidad en personas con Autolesiones Deliberadas o Auto-Mutilaciones (Deliberate Self Harm -DSH-, Self-Mutilations) que consultan a la Asociación Argentina de Prevención del Suicidio. Se pretende explorar cómo se va configurando y constituyendo el mismo, teniendo en cuenta su historia de vida (Lebensgeschichte, Binswanger), particularmente la infancia, marcada por abusos y maltratos (OMS; Rovaletti, 2006). La lesión como "pasaje al acto" se constituye como un modo específico de ser, donde se cristaliza, se define y se juega un estilo de vida desde el cual se organiza el comportamiento". La palabra (Merleau Ponty, 1957) es uno de los usos posibles del cuerpo, cuando falla esta posibilidad de simbolización aparece la acción; en estos casos la lesión como escritura en el cuerpo, como intento de liberación (de tensión o angustia) o búsqueda de sí. Si la palabra no traduce un pensamiento sino que lo realiza (ib.), si la significación devora los signos, podría pensarse que la lesión condensa y realiza el propio modo de existencia del sujeto.

## Palabras clave

Autolesiones deliberadas Abuso Corporalidad Conductas autodestructivas

## ABSTRACT

DELIBERATE SELF HARM (DSH), AN APPROXIMATION TO ITS BODYLINESS

The aim is to analyze - from the Phenomenological Psycho(phato)logy- the particular way of bodyliness in people with Deliberate Self Harm (DSH), Self-Injuries or Self-Mutilations, that consult for help to the Argentine Association for Suicide Prevention. It is tried to explore how this particular way of bodyliness is formed and how it becomes constituted, considering the history of life of this people (Lebensgeschichte, Binswanger), particularly the childhood, marked by abuses and misstraites (WHO; Rovaletti, 2006). The self-injury as passage to the act constitutes a specific way of being, where becomes defined the life style from where the behavior is organized. The word or speech (Merleau Ponty, 1957) is one of the possible uses of the body, when this possibility of symbolize fails, the action appears, in these cases, the self-injury as writing in the body, as an attempt of liberation (of tension or anguish) or search of self. If the word or the speech does not translate a thought but makes it, if the meaning devours the signs, we could think the DSH as the condensation and accomplishment of the own existence.

## Key words

DSH Abuse Bodyliness Selfdestructive behaviors

En este trabajo, se intenta realizar una aproximación a esa particular corporalidad que se observa en personas con Autolesiones Deliberadas o Automutilaciones (*Deliberate Self Harm -DSH-, Self-Mutilations*), desde el marco teórico de la *Psico(pato)logía Fenomenológica*[1].

Si el cuerpo es la primera intencionalidad, y es a través del mismo que se habita el mundo, partiendo de la noción de "cuerpo vivido" (Merleau Ponty), se intenta profundizar los rasgos de esta *corporalidad restrictiva*, donde sólo a través de la autolección es posible aliviar la angustia, para poder habitar y experimentar el mundo.

Los comportamientos autodestructivos indirectos (*Indirect Self Destructive Behaviors -ISDB-*) suponen conductas *autoagresivas sin intención ni conciencia de suicidio*. Una de las formas de ISDB son las *auto-mutilaciones o autolesiones deliberadas (DSH)*, definidas como *alteraciones o destrucciones directas y deliberadas del cuerpo sin intento suicida conciente*. Algunas de ellas incluso son aprobadas culturalmente, como los tatuajes o piercings (Favazza, 1999). Los comportamientos autodestructivos indirectos son considerados por la Suicidología, *tanto síntomas como síndromes independientes* (Maris, Berman & Silverman, 2000).

En la vida cotidiana, el cuerpo *pasa en silencio* (Sartre, 1950. 369-37) pero cuando pierde las prerrogativas de nuestra voluntad, se vuelve *escenario de nuestros conflictos* (Rovaletti, 2003). Aquí se abordarán las DSH, como un particular modo de corporalidad en tanto *ser-al-mundo*. Se lo estudiará como modalidad *restrictiva* de existencia, donde no es el cuerpo que se vuelve obstáculo (Callieri, 1998) sino la propia experiencia de vivir.

A partir de una historia de vida -particularmente una infancia marcada por abusos sexuales y maltratos (OMS, 2003; Rovaletti, 2005) se va configurando y constituyendo un determinado modo de corporalidad. En este sentido, se ha demostrado que el haber sufrido estas vejaciones constituye un predictor significativo de DSH y suicidio (Kolk, Perry y Lewis-Herman), generando un sentimiento de culpabilidad, vergüenza, y sensación permanente de suciedad y odio al cuerpo (Shapiro en Maris, Berman y Silverman, 2000). En efecto, el ultraje sufrido en edades tempranas produce graves consecuencias, especialmente en los sentimientos respecto al propio cuerpo (Favazza, 1999).

Precisamente en este punto, resultan fundamentales los aportes de la fenomenología de la corporalidad. En tanto el sujeto es inseparable de su cuerpo, posee marcas como modos *familiares* de habitar el mundo y su historia de vida se halla sedimentada en su corporalidad (Merleau Ponty, 1957). "...La conciencia tiene una historia que se va constituyendo desde unos "esquemas de implicación o de familiaridad" (Husserl), que van determinando *qué y cómo* son las cosas, los objetos, qué experiencia tenemos o podemos tener de ellas" (Rovaletti, 2003).

Muchas formas de ISDB se inician como mecanismos de afrontamiento y por su repetición y resultados, algunos se vuelven habituales y hasta adictivos (Litman en Maris, Berman & Silverman, 2000). De este modo, la lesión puede ubicarse como pasaje al acto en tanto modo específico, definitorio del estilo de vida desde el cual se organiza el comportamiento

(Rovaletti, 2005).

En estas historias de vida, marcadas por la pregnancy de un "otro" abusivo, se van sedimentando las huellas de esa intromisión en la propia corporalidad, configurándose un estilo de comportamiento que, en lugar de posibilitar la palabra, imprime la marca de la acción en tanto lesión. El otro es co-autor de mi existencia (Rovaletti, 1998).

La palabra constituye uno de los usos posibles del cuerpo (Merleau Ponty). Cuando esta posibilidad de simbolización falla, aparece en estos casos la lesión como escritura en el cuerpo, en tanto liberación de tensión y búsqueda de sí. Si la palabra no traduce un pensamiento sino que lo realiza (ib.), si la significación *devora los signos*, la lesión condensa y realiza el propio modo de existencia del sujeto.

El abuso aparece así como situación paradigmática generadora de esta necesidad de *borramiento*, extirpación o mutilación de segmentos de la propia historia sedimentada en el cuerpo. Se configura así un modo propio de *ser-en-el-mundo* (Heidegger), por momentos intolerable, desbordante, y absolutamente riesgoso.

La corporalidad constituye una estructura permanente del ser y en tanto tal nos permite analizarlo a través de sus realizaciones. Por eso, mi cuerpo no es uno de tantos objetos-cuerpo, sino que es irreducible y originariamente mío porque es totalmente uno con el sujeto que soy (Sartre, 278). El cuerpo es la experiencia primaria del mundo, el ser es siempre corporalidad (Zaner, 1964).

Si el cuerpo es *fuerza de significados*, "donador de sentidos" a nivel puramente vivido y anterior a cualquier simbolización (o pensamiento conceptual), el yo-cuerpo realiza la existencia y expresa en el comportamiento una significación (Callieri). En estos sujetos con DSH, la existencia se realiza a través de la lesión. El cuerpo, *campo de expresión y de relación*, se realiza en el corte, en la quemadura, en la redundancia de tatuajes y/o piercings como un comportamiento significativo y no como una idea que se traduce en el cuerpo. El comportamiento autolesivo, deviene así realización y expresión de la propia existencia.

Los cortes surgen como un único modo de sostenerse ligado a la existencia mundana. Cuando ésta se torna insoportable -por un pesar o tormento desbordante- el sujeto queda atrapado y no puede sino abandonarse al *continuum autodestructivo* (Adam, 1985), como único modo de comportamiento posible. No podemos hablar en estos casos de un sujeto que *elige* o *decide* comportarse de una determinada manera, sino más bien de un sujeto *atrapado* en ese *modo restrictivo de existencia*.

¿Es posible pensar las DSH en tanto *conducta adictiva*? Si, en tanto la *adicción* es definida como el "proceso por el cual un comportamiento, puede permitir a la vez producir placer y descartar o atenuar una sensación de malestar interno", siendo empleada como una imposibilidad repetitiva de controlar este comportamiento y su prosecución, a pesar de conocer sus consecuencias negativas (Bayle, Chignon & Ades, cit. en André, Beavides & Canchy-Girominni, 1996, 80).

Hay aquí una particular utilización del cuerpo que constituye no una expresión de la problemática inconsciente sino de una debilidad en la inscripción simbólica del cuerpo. "El objeto de la adicción sirve de prótesis a una elaboración corporal no alcanzada y permite hacer frente a la interiorización de una imagen *pesimizada* del cuerpo y evitar así la confrontación a toda representación intolerable" (André, Beavides & Canchy-Girominni, 81). En el caso de las DSH, en lugar de existir un *objeto externo* que se ingiere o incorpora, o se deja de ingerir (como en la anorexia), lo adictivo lo constituye la lesión misma (el comportamiento lesivo), es decir el corte, la mutilación en el propio cuerpo.

La adicción está íntimamente relacionada con el sentimiento de vacío, la pérdida de identidad y la angustia, a los que se intentan borrar implicando para ello al cuerpo en una búsqueda patológica de estimulaciones, intentando producir una transformación de las sensaciones y el estado psíquico del sujeto

(Pedinielli en André, Beavides & Canchy-Girominni, 81).

En tanto que único modo posible de apaciguar o *drenar* la angustia, en tanto intento de dar *sentido* a la propia existencia, de realizarla y *llenar* ese vacío de significaciones, las autolesiones deliberadas y las automutilaciones son concebidas como *modos restrictivos de existencia*, como modos particulares y específicos de apertura al mundo que atrapan al sujeto en el entramado del *continuum autodestructivo*.

## NOTAS

[i] Plan del Proyecto para la obtención de la Beca Estímulo 2007: "AUTOLESIONES DELIBERADAS -DSH-. ¿UN MODO RESTRICTIVO DE APERTURA AL MUNDO?", en revisión, UBACyT (2004-2007) P 072, Dirigido por la Prof. Dra. M.L. Rovaletti.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, K. (1985): "Attempted Suicide". Psychiatric Clinics of North America. 8:2, 183-201.
- ANDRÉ, P.; BEAVIDES, T. & CANCHY-GIROMINNI, F. (1996): Corps et psychiatrie. pp. 79-82, Heures de France.
- CALLIERI, B. (1998): "La perspectiva fenomenológica de la corporalidad y la psicopatología" en M. L. Rovaletti (ed.), Corporalidad. La problemática del cuerpo en el pensamiento actual, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- FAVAZZA, A.R. (1999): "Self Mutilation", en The Harvard Medical School Guide to suicide assesment and intervention. Jacobs, D. G. Editor. San Francisco, E.E. U.U.; Jossey-Bass.
- MARIS, R.W.; BERMAN, A.L. & SILVERMAN M.M. (2000): Comprehensive Textbook of Suicidology. New York, The Guilford Press.
- MERLEAU-PONTY, M. (1957): Fenomenología de la Percepción, México, FCE.
- OMS (2003). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud.
- ROVALETTI, M.L. (1998): "Identidad y Estética del Cuerpo" y "La objetivación del cuerpo o el cuerpo como simulacro biológico" en M. L. Rovaletti (ed.), Corporalidad. La problemática del cuerpo en el pensamiento actual, Bs. As. Lugar Editorial; (2003): "Intencionalidad y Psicopatología", Acta Fenomenológica Latinoamericana (Organo del Círculo Latinoamericano de Fenomenología, Clafen), vol. II, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2005, pp. 105-117.; (2005): "Psychopathy or extreme attempt of being as an action". Comprèndre (Italia), N° 15, 2006, pp.103-111.
- SARTRE, J.P. (1950): L'être et le néant, Paris, Gallimard.
- ZANER, R. (1964): The problem of embodiment, Nijhoff, Der Haag.

# POSIBLES SALIDAS DE LA SIMBIOSIS

Menéndez, Osvaldo  
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El trabajo se propone investigar los orígenes de la resiliencia, tomando como muestra clínica el historial de Bill, un paciente que atendió el psicoanálisis inglés Masud R. Khan. Bill estuvo preso en un campo de prisioneros, durante la guerra con Japón y logró sobrevivir. El sabía mucho del por qué él seguía vivo cuando la mayoría pereció. Sin embargo fue en su último análisis con Masud Khan cuando se permitió pensarlo. Supongo que el saber que pronto iba a morir facilitó que lo hiciera. Teóricamente M. Khan es discípulo de D. Winnicott y estaría ubicado entre los psicoanalistas que siguen el modelo relacional, por oposición al modelo pulsional. Para el modelo pulsional la anatomía es el destino. Para el modelo relacional las relaciones con los demás constituirían la materia prima de la vida psíquica. La mente desde su inicio buscaría el contacto con otras mentes y lucharía por establecer y conservar esos contactos, de por vida. El estudio del registro que el sujeto humano guarda de sus primeras experiencias objetales, nos llevará a revisar conceptos como: objeto transformacional, falso self, verdadero self (propio ser), saberes existenciales, saberes representativos, intrusiones tempranas que iremos articulando con el material clínico.

Palabras clave  
Simbiosis Self Identidad

## ABSTRACT

PULSIONAL MODEL AND RELATIONAL MODEL:  
POSSIBLE OPTIONS TO THE SYMBIOSIS

This work proposes to inquire the origin of "resilience" starting of clinical history of Bill, the patient of British analyst Masud Khan. Bill was prisoner in a prison camp during the war against Japan and he got to staying alive. He knows a lot about why it happened, when other persons died. Although, he could think it in the last analysis with Masud Khan. Masud Khan is a disciple of D. Winnicott and he follows relational model, by opposition to pulsional model. For the pulsional model, anatomy is destiny. For relational model, relationships are raw materials of psyche life. Since the beginning, mind would seek to take contact with other minds and it would fight to establish and keep this contacts for ever. Studying human register of first objectal experiences carries to review concepts like transformational object, false self, true self, existential knowledge, representative knowledge. All of that we will articulate with clinical material.

Key words  
Symbiosis Self Identity

*"El sujeto aparece cuando el sol ya ha recorrido buena parte de su jornada. Para la época en que somos capaces de dar una interpretación significativa a nuestra existencia y a la presencia significativa de otros, ya estamos constituidos por la vía del interjuego del yo con el ambiente."* (C. Bollas, *La sombra del objeto*)

El trabajo se propone investigar los orígenes de la resiliencia, tomando como muestra clínica el historial de Bill, paciente del psicoanalista inglés Masud R. Khan. Bill estuvo preso en un campo de prisioneros, durante la guerra con Japón y logró sobrevivir. Podemos suponer que él sabía mucho del por qué pudo seguir vivo, cuando la mayoría pereció.

Sólo fue en su último análisis con M. Khan cuando se permitió pensarlo con otro. ¿Por qué lo hizo? Quizás el saber que pronto iba a morir lo llevó a poner en tela de juicio la lógica de cuidados de su ser, que venía utilizando y que podría no ser "suya".

Cuando digo esto me refiero al hecho que desde que nacemos dependemos para nuestra constitución y desarrollo de otro. Aprendemos teorías para la conducción de nosotros mismos y de los demás mediante los cuidados maternos. **Estos saberes** serían transmitidos por los padres a través de paradigmas operacionales, no el habla ni el pensamiento representativo.

Winnicott llama madre-medio ambiente a quienes proveen lo necesario para que estos procesos se desencadenen y consoliden. Esta idea de un ambiente inseparable de la propia existencia, del cual no se tiene conciencia, Balint propuso entenderlo como relación con un *objeto primario*. Quizás no resulte muy apropiado llamarlo objeto, porque se estaría pensando en la madre como un *proceso* ligado al existir del infante. Winnicott lo denomina **preocupación maternal primaria**.

La madre al sostener la ilusión del infante de que es él quien **crea** su mundo, lo habilita para experimentar sus objetos como si tuvieran origen subjetivo. Lo esencial del concepto del propio ser estaría precisamente en el hecho de que éste está permanentemente comprometido en el proceso, que es la experiencia de su propia evolución y descubrimiento. Sería un proceso nunca acabado, siempre emergente, una tarea de por vida. Con esta meta el propio ser podría ganarse o perderse. Podría conquistar una vida donde él sienta que él crea, destruye y recrea el mundo, usando generativamente los símbolos en el espacio potencial. Cuando Winnicott dice que no hay bebé sin mamá entiendo que se refiere a que el propio ser nos sería "donado" o "arrebataado" en la primera relación con el otro.

El conjunto individuo-ambiente ha sido metaforizado con la idea de una semilla constituida por una pulpa y una cáscara. La pulpa representaría la posibilidad de generar un sujeto que pueda vivir separado del entorno original.

La cáscara representaría la técnica del cuidado materno. Si éste falla, el eje pasaría de la pulpa a la cáscara. Esto tiene mucha importancia, para Winnicott, en la psicopatología de lo que él llama falso self.

¿Por qué lo llama falso? Porque lo opone al concepto de gesto espontáneo, que liga con lo verdadero en el sentido de propio, de uno mismo.

Winnicott teoriza el desarrollo emocional primitivo como previo a la posición depresiva, descrita por M. Klein. Dicho desarrollo requeriría de tres procesos madurativos que el bebé traería como potencialidades:

**1) la integración** que culmina con el establecimiento de la unificación de experiencias sensorio motrices que constituyen el yo y que depende del *holding* que suministra la madre. El concepto implica tanto el sostén físico como el mental: tener al hijo



siempre en la mente.

**2) la personalización** que consistiría en la toma de posesión por parte de la psique, del propio cuerpo. Dependería del *holding* (asistencia corporal) de la madre.

**3) la realización** que corresponde a la presentación del objeto. Se trataría de la capacidad de la madre de colocar el objeto del deseo justo en el momento en que el niño se encuentra a punto de alucinarlo. Un elemento central del acoplamiento entre la presentación del objeto y la realización, lo constituye *la presentación del propio ser*, como objeto.

Para que esto se logre el niño necesita ser espejado adecuadamente por sus padres. Esta parte del proceso permitiría que el propio ser experiencial (la pulpa); quiero decir pre-representacional, pueda transformarse en una representación del propio ser.

El propio ser falso aparecería cuando la madre es incapaz de implementar la experiencia. Winnicott denomina **intrusiones (impingements)** a aquellos momentos en que la realidad se hace presente prematuramente ante el infante, impidiendo la continuidad del desarrollo y generando reacciones en el mismo que percibiría al medio como “atacante”.

Podríamos decir que en el desarrollo sano, una vez superado el proceso de integración, donde había madre ahora hay yo.

En el desarrollo interferido en su posibilidad de integración, podríamos pensar que donde hubo falla de la madre, vemos aparecer reactivamente un propio ser falso.

Volvamos a Bill. Recordemos como reconstruye M. Khan el primer encuentro:

*“Naturalmente ud. quiere saber de mi infancia, dijo Bill y pasó a relatar, sin afectividad, recuerdos y fantasías un tanto extravagantes correspondientes a sus 3, 5 y 8 años. Le dije: ¿Qué más tiene ud. ensayado para declamar acá? Bill: ¿Querría ud. saber cual es el empeño más grande de mi vida? Seducir jovencitos. M. Khan: Ya habrá tiempo suficiente para escuchar todas esas cosas. Veamos primero si somos las personas adecuadas para soportarnos mutuamente, mientras trabajamos con miras a una meta común que ni ud. ni yo aún conocemos. Bill: ¿No me irá a rechazar?”*

Me parece que en esta situación se juega un problema del orden del reconocimiento identitario.

Para Bill todo pasaría por la **aceptación o el rechazo (apego-desapego)**. Para M. Khan dependería del poder establecer una relación de dependencia, donde va a entrar en juego la tolerancia a lo diferente del otro.

El habla de soporte mutuo. Entiendo que se refiere a un sostén emocional recíproco y también a un medir pesos, tamaños posibilidades. La ironía y la dramatización estarían al servicio del testeo de la capacidad lúdica. En los dos primeros tratamientos Bill no lleva la relación con su madre como un hecho conflictivo a considerar.

A uno lo sorprende que ella lo trate como un par, desde niño. Le cuente intimidades acerca de sus dos maridos. No quedan dudas que desde la perspectiva materna la función paterna parece no tener importancia pero no aparece ninguno de “los” padres actuando, tratando de rescatar a este hijo de esta situación de dos (fusión). No hay tercero que venga a dar amparo. ¿De quién es hijo Bill? ¿Quién es su “**propio padre**”?

Podemos pensar que hay una búsqueda en Bill a través de su síntoma: lograr intimidad con muchachitos heterosexuales para luego “abusar”.

La reiteración de esta conducta lleva a que aparezca la ley (el tercero), que castiga la intrusión enviándolo a prisión. La ley considera el hecho como un delito pero no toma partido ante los sucesos que llevaron a su gestación: el padre no desea a la madre y ésta recurre a un tercero para quedar embarazada. Bill le dice a M. Khan que quiere pensar sobre sus experiencias como obrero en la mina de carbón, como prisionero de guerra y como preso en su reciente estadía en la cárcel. Los considera los períodos más auténticos de su vida personal. Parecería que Bill encontró en la cárcel un ambiente “suficientemente bueno”, que permitió el florecer, a nivel internacional de sus

potencialidades como investigador.

En este nuevo ambiente, distinto al original, **puede**. Tomando este sentido, la idea de **holding (sostén, amparo)**, se referiría a una relación tridimensional o espacial con el tiempo gradualmente añadido. Incluiría el manejo de experiencias que son inherentes a la existencia, como el completamiento o no de procesos que tienen lugar en el campo psicológico y que estarían determinados por el **darse cuenta y la empatía** de los padres.

¿Con quién vive uno los primeros años? ¿Qué relaciones tienen entre sí las personas que constituyen ese ambiente?

La emergencia del infante de un estado de fusión con la madre dependería de la posibilidad de percepción de objetos como externos al propio ser. En este sentido la imagen que la madre tenga del padre y la actuación o no de la función paterna condicionaría mucho el logro. **El sistema de cuidados materno sería el que adoptamos y nos damos a nosotros mismos hasta tanto pensemos acerca de él.**

Un niño inmerso en una experiencia familiar que es incomprendible para él, no logrará organizar esa experiencia en fantasías que amparen al sujeto. ¿Qué puede hacer?

Guardar su estado propio (ser verdadero) que posteriormente se constituirá en lo que llamamos talentos o formas de vida. Estas quedarían a la espera del día en que puedan ser comprendidas para luego transformarse en retoños simbólicos o pasar al olvido.

¿Cómo podría operar un tratamiento psicoanalítico en este proceso? Masud Khan es analizado y discípulo de D. Winnicott. Teóricamente estaría ubicado entre los psicoanalistas que siguen el modelo relacional por oposición al modelo pulsional. Para el modelo pulsional la anatomía sería el destino. Para el modelo relacional las relaciones con los demás constituirían la materia prima de la vida mental. La mente, desde su inicio, buscaría el contacto con otras mentes y lucharía por establecer y conservar esos contactos de por vida.

En este sentido el encuadre tendría un valor terapéutico muy importante en cuanto espacio y proceso como tales: **dar espacio y dar tiempo como formas del amparo**. Recordemos ahora el comienzo del tercer análisis:

*Dice M: Khan ¿Qué lo trae a Hamlet a Elsinor?*

*Bill se rió y dijo que tenía que tomar una decisión y necesitaba consultarme.*

*Tenía el deseo de “adoptar” a Kris, un investigador que trabajaba con él, su esposa e invitarlos a vivir con él. “He terminado mi aprendizaje de celdas monásticas, como ud. lo llamó una vez. Se apresuró a añadir que Kris era circunciso y no homosexual.*

*Tuve la impresión que Bill se hallaba en un estado de pánico “inasible” y no contaba con recursos yoicos para enfrentarlo.*

*Me preguntó con que frecuencia podría verme. Si podía venir todos los días. Le contesté que iba a poder venir con la mayor frecuencia que mi trabajo y mis compromisos me lo permitieran. Bill: ¿me acostó y comenzó? Le dije: Mire Bill se que usted domina como un experto todo cuanto se refiere a ser un paciente analítico y usar el diván. También tengo claro que a esta altura de su vida ud. quiere apartarse de un tipo de conversación interpersonal: hablarme desde el diván y oírme como a un falso oráculo. ¿Por qué no tratamos de hablar cara a cara, persona a persona? Ambos hemos crecido viviendo y podemos correr riesgos.*

*Bill: ¿Puedo retirarme al diván cuando lo necesite?... Me dije en el avión: esta vez no vas a jugar ningún tipo de juego con Khan. ¿Sabe que es la primera vez que hemos mencionado nuestros nombres, que nos hemos tratado el uno al otro usando el nombre? M: Khan: En nuestra correspondencia nos hemos dirigido el uno al otro por el nombre. Personalmente es la primera vez que he usado su nombre de pila. Al día siguiente llegó a sesión con muy mala cara. Había dormido poco y estaba inquieto porque había tenido una pesadilla que lo había despertado. Me preguntó si podía usar el diván. Acepté. Se recostó y me contó lo siguiente.*

*Bill: Estoy en el Japón, en el campo de prisioneros. Estoy sentado demasiado cerca de otro prisionero que es bastante viejo y conversamos. Me despierto atemorizado. Traté de hacerme una broma sobre la pesadilla: esto me enseña a no pedirme que me siente y converse.*

*Asoció la pesadilla con su supervivencia en la experiencia del campo de prisioneros..*

*Bill: Los soldados japoneses saboreaban las crueldades que cometían riéndose cuando castigaban a un prisionero. Dejar traslucir cualquier signo de dolor significaba pedir más. Ellos no toleraban ningún tipo de amistad entre nosotros.*

*M.Khan: Quizás ud. ya había visto, durante su infancia con su madre, las extravagancias de estilo japonés que causan dolores injustificados.*

Entiendo que M. Khan le hace una recepción de estilo teatral como una manera de poner distancia. Esto le permite a Bill acercarse y expresarse, superando el temor a la intrusión que parece haber sufrido en la relación con su madre, desde el inicio de su vida.

El aprendizaje en celdas monásticas correspondería a una manera de defenderse frente a dicha intrusión: una vida reclusa, no participativa exceptuando las correrías nocturnas.

De su madre habría aprendido a no dar indicios de apego afectivo por nadie para no irritarla. Qué útil le resultó esta enseñanza en sus experiencias en la cárcel o el campo de prisioneros. Bill asocia que se salvó porque estuvo "ausente" todo el tiempo. Hacía lo que se le decía y no hizo par con nadie. También permaneció como mero espectador ante el horrendo teatro de crueldad que le tocó "observar". Bill podría haberse extraviado en un existir que fuera un constante reaccionar complaciente a las exigencias del entorno. Pero esto suele acompañarse de una sensación de futilidad, pese al éxito que se pueda lograr.

Supongo que una vez alcanzados sus objetivos en su carrera como investigador, lo que motiva el comienzo del tercer tratamiento sería el anhelo de trascender en el tiempo a través de la "construcción" de una familia. Su manera de implementarlo pasaría por permitirse la experiencia de con-vivir con una pareja que se quiere y que desea tener un hijo. El se coloca ofreciendo el **lugar** y los medios de sostenimiento para que se desarrolle un **hogar**.

Investigar le permitió le permitió conocer y una vez que entendió pudo plantearse "ser" un padre adoptivo y construir una familia. Adopta a Kris como hijo, quedando claro que no es un hijo biológico pero que él lo siente **propio**. La experiencia que le faltó como hijo, en su infancia, intentará vivirla como padre.

---

#### BIBLIOGRAFÍA

BOLLAS, C. (1977): La sombra del objeto, Bs. As., Amorrortu.

KHAN, R. MASUD (1986): "Neurosis de destino, falso self y destino. Notas clínicas: la fase final". Revista de Psicoanálisis (APA-Argentina), Tomo XLVI, N°2, pp.253-280.

MITCHELL, S. (1993): Conceptos relacionales en psicoanálisis. Una integración, México, Siglo XXI.

WINNICOTT, D. (1975): Escritos de Pediatría y Psicoanálisis, Barcelona, Ed. Laia.

# PSICOTERAPIA EN ARGENTINA: ORIENTACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA CLÍNICA

Muller, Felipe; Borzi Ramiro  
CONICET, Departamento de Investigaciones - Universidad de Belgrano. Argentina

## RESUMEN

Este trabajo indaga en la relación entre orientación teórica y práctica clínica en la Argentina. Un total de 525 psicoterapeutas fueron encuestados en la provincia de Buenos Aires, Santa Fe, La Pampa, Neuquén, Chubut y Río Negro. El 53.1% de los psicoterapeutas refirió utilizar una teoría psicoanalítica en su práctica clínica. El segundo grupo en importancia fueron los integradores, representando el 39.8% de la muestra. Se evaluó la relación entre factores específicos y no específicos para estos dos grupos principales, así como su postura epistemológica. Estos resultados revelan la importancia del psicoanálisis y el lugar de los integracionismo en la práctica clínica en la Argentina.

## Palabras clave

Orientación teórica Práctica clínica Psicoterapia Argentina

## ABSTRACT

PSYCHOTHERAPY IN ARGENTINA: THEORETICAL  
ORIENTATION AND CLINICAL PRACTICE

This paper focuses on the relationship between theoretical orientation and clinical practice in Argentina. A total number of 525 psychotherapists were surveyed in the city of Buenos Aires and the provinces of Buenos Aires, Santa Fe, La Pampa, Neuquén, Chubut and Río Negro. Psychoanalysis was chosen by 53.1% of the psychotherapists as the main theory used in their clinical practice. Integrationists, with 39.8% of the sample, represented the second most important group. The relation between specific and non-specific factors was assessed for these two main groups, as well as their epistemological stance. These results reveal the importance of psychoanalysis and the place of integrationism within clinical practice in Argentina.

## Key words

Theoretical orientation Clinical practice Psychotherapy  
Argentina

La psicoterapia es descripta por Feixas (1990) como cualquier aplicación intencionada de técnicas psicológicas por parte de un profesional clínico, con el fin de llevar a cabo los cambios de personalidad o conducta deseados.

Durante la última década investigaciones en psicoterapia tendieron a conocer el marco teórico de los psicoterapeutas. Un estudio de la división 29 de la American Psychological Association, realizado en Estados Unidos, establece que la elección mayoritaria entre los profesionales de la salud mental es la de integrar diferentes teorías, con un 33,8%. En segundo lugar se encuentran los terapeutas que utilizan teorías psicoanalíticas/psicodinámicas (28,8%), y en tercer lugar quienes para llevar a cabo su práctica eligen teorías cognitivas (16,2%) (Norcross, Hedges y Castle, 2002). En otro trabajo realizado por Norcross, Karpiak y Santoro (2005), entre los años 1960 y 2003 se observó que la orientación psicoanalítica ha declinado desde un 35%, al 15% actual. Opuesta es la realidad de la terapia cognitiva, que ha duplicado su popularidad desde el año 1973, para establecerse en un 28% en el 2003. Mientras que la orientación o tendencia que surgió como la más elegida (entre un 27% y un 36%) ha sido la integración de teorías. Una investigación realizada en Corea del Sur por Bae, Joo y Orlinsky (2003) refleja la prevalencia de los terapeutas que utilizan teorías psicodinámicas/ psicoanalíticas (38,6%), en segundo lugar se encuentran quienes adhieren a teorías humanísticas (36,1%), y con un 21% los adeptos al cognitismo, luego los conductistas (14,6%), y por último quienes utilizan la teoría sistémica con un 6,9%. La categoría "integradores" no fue contemplada por tratarse de un estudio dimensional y no categorial.

Los únicos datos sobre los marcos teóricos utilizados en la práctica clínica y la evolución de estos usos en la Argentina son los que surgen del programa de investigación de Muller y su equipo. Por ejemplo, el primer antecedente se trata de un estudio realizado entre 1997 y 1998 en Capital Federal por Muller y Palavezzatti (2000) y muestra que el modelo teórico más utilizado es el psicoanálisis (70%), luego los Integradores (26%), y en una porción menor (4%) quienes adhieren a otros modelos. Luego de cinco años los mismos hospitales de la Capital Federal fueron encuestados, y se agregaron distintas ciudades y localidades del interior del país. En este trabajo reportamos los resultados más significativos.

El objetivo de este proyecto apunta a establecer cuáles son los marcos teóricos predominantes en la práctica clínica de nuestro país estableciendo un mapa de la psicoterapia e ir registrando las modificaciones que se producen en el tiempo.

## MÉTODO

**Muestra:** la muestra estuvo compuesta por 525 psicoterapeutas (psicólogos y psiquiatras) de diferentes provincias (154 de la Ciudad de Buenos Aires, 100 de la Prov. de Buenos Aires, 106 de la Prov. de Santa Fe, 52 de la Prov. de La Pampa, 19 del Alto Valle de Río Negro, 50 de la Prov. de Neuquén, y 44 de la Prov. del Chubut) que fueron encuestados en servicios de Psicopatología y Salud Mental en Hospitales Públicos, en Centros de Salud Públicos y Privados, instituciones Carcelarias y consultorios privados.

**Material:** los datos se recolectaron a través de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. La encuesta esta compuesta

por información general (lugar de trabajo, sexo, edad, título, universidad de egreso, año de egreso, años de experiencia) y cinco ítems (marco teórico, factores específicos e inespecíficos atribuidos a la eficacia terapéutica, marco epistemológico, razones para la integración y adhesión al marco referencial).

**Procedimiento:** los datos fueron recopilados por estudiantes de psicología de la Universidad de Belgrano entre el 2003 y el 2005; primero se busco entrevistar a profesionales de Hospitales Públicos, luego en los Centros de Salud Públicos, luego en Centros de Salud Privados y por último profesionales que llevaran a cabo su práctica en consultorios privados. Dos fueron los factores que obligaron a seguir esta secuencia al tomar las encuestas. Por un lado la escasez de Centros Públicos que cuenten con psicoterapeutas en algunas localidades, y por otro la negativa de algunos centros a colaborar con la investigación. En todos los casos los encuestadores se presentaron en los servicios o consultorios correspondientes y solicitaron autorización para realizar una encuesta de carácter anónimo sobre la práctica psicoterapéutica.

## RESULTADOS

Del total de los encuestados el 53,1% utiliza como marco teórico el psicoanálisis, el 39,8% integra distintos marcos teóricos, el 2,3% utiliza teorías sistémicas, y el 4,8% restante utiliza otros marcos en su práctica de psicoterapia (1,5 cognitivismo, 0,8% Gestalt, 0,4% conductismo y 2,1 % otros).

Dentro del grupo de los no integradores que operan en su práctica clínica desde un marco específico (psicoanálisis, sistémica, cognitiva, conductismo, Gestalt u otros), el 88,3% lo hace desde el psicoanálisis. De este total, el 32,6% se autodefinen como freudianos, el 41,9% hace referencia a una combinación teórica entre Freud y Lacan y el 15,4% se autodefinen como lacanianos. Solo el restante 10,1% refiere utilizar otras teorías psicoanalíticas en su práctica clínica.

El 39,8% de los encuestados integra distintos modelos teóricos en su práctica clínica. Para el análisis de los integradores hemos considerado una teoría base y otras teorías que se integran a esta. El 63,2% utiliza como teoría base el psicoanálisis. La segunda teoría base más importante, mencionada por el 12,9% fue el cognitivismo, y el 12,4 menciona como teoría base a la Sistémica.

La teoría sistémica es la más mencionada al momento de considerar las teorías que se integran a una teoría base o principal (34,9%), mientras que la teoría cognitiva es referida por un 19,6%.

Dentro del grupo de los psicoterapeutas integradores se encuentran tres combinaciones teóricas principales. En primer lugar, el 34,4% de los integradores asocia la teoría psicoanalítica con desarrollos sistémicos. En segundo lugar, el 20,0% de los integradores combina el psicoanálisis con el cognitivismo. Y en tercer lugar el par más frecuente es Sistémico-Cognitivismo, con el 8,6%.

Respecto a la incidencia de los factores específicos y no específicos en la atribución que hacen los psicoterapeutas con respecto a los factores frente a la eficacia psicoterapéutica. Se analizó a los dos grupos más importantes, los psicoanalistas y los integradores. Realizamos un t-test y encontramos una diferencia significativa en la atribución que hacen estos dos grupos,  $t(467) = -3.680$ ;  $p < .001$ . Los psicoanalistas tienden a atribuir una menor incidencia a los factores inespecíficos que los integradores. Esto es, frente a un logro terapéutico, los psicoanalistas atribuyen más peso a la teoría que a otros factores tales como vínculo, experiencia y personalidad del terapeuta.

En relación con el marco epistemológico, del total de la muestra, el 29,4% refiere "no saber" cual es el marco, mientras que el 24,6% menciona un marco constructivista, el 14,6% refiere un marco estructuralista. Dentro del grupo de psicoanalistas el 39,1% refiere "no saber" cual es su marco epistemológico y el 21,3% refiere un marco estructuralista. En el grupo integradores, el 36,0% refiere basar su práctica clínica en un marco constructivista, y solo el 16,6% no sabe cuál es su marco.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran que el marco teórico más utilizado para la práctica psicoterapéutica es el psicoanálisis y en segundo lugar, es la integración de distintas teorías. El psicoanálisis no es solo la teoría más utilizada en la práctica clínica, sino también es la teoría base de aquellos psicoterapeutas que integran teorías.

Dentro del grupo de psicoterapeutas que refieren utilizar el psicoanálisis como marco teórico exclusivo, casi la totalidad de la muestra expone utilizar la teoría freudiana, lacaniana, o una combinación de ambas. Es notoria la falta de representación otras escuelas de psicoanálisis.

Respecto de los psicoterapeutas integradores, la mayoría utilizan una base teórica de base psicoanalítica, y a esta la integran desarrollos sistémicos y cognitivos. La combinación entre las bases teóricas cognitivas y sistémicas son frecuentes, aunque en menor medida.

A la hora de pensar la integración en psicoterapia hay una distinción que no hemos considerado en el presente estudio pero que será considerada en los próximos. Es entre psicoterapeutas integradores y eclécticos. El eclecticismo refiere a un proceder en donde técnicas provenientes de diferentes teorías con principios explicativos no siempre compatibles entre si son utilizadas en la práctica clínica. La integración hace mas hincapié en lo teórico y metateórico, subsumiendo los postulados de los distintas teorías a uno mas general y abarcativo. La mayoría de los integradores de nuestra muestra parecen psicoterapeutas que han integrado de manera pragmática y mas eclécticamente a una base psicoanalítica otras técnicas, sistémicas y cognitivas, sin considerar temas de compatibilidad o incompatibilidad.

Frente a la eficacia terapéutica, los psicoanalistas y los integradores se comportan de manera diferente al momento de hacer atribuciones con respecto a la incidencia que tienen los factores específicos y los no específicos. Los psicoanalistas tienden a atribuir una mayor incidencia a la proporción de los factores específicos por sobre los no específicos. Mientras, los integradores tienden a atribuir igual proporción.

Con relación al marco epistemológico que fundamenta su trabajo clínico, la mayoría de los psicoterapeutas elige al constructivismo. Pero al considerar los dos grupos más importantes de psicoterapeutas, los psicoanalistas y los integradores, se encuentran dos tendencias. Los primeros mayormente tienen menos idea de cuál es su marco epistemológico que fundamenta su trabajo clínico, mientras los integradores tienden a hacer referencia al constructivismo.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- BAE, S.H.; JOO, E. & ORLINSKY, D.E. (2003) Psychotherapists in South Korea: Professional and Practice Characteristics. *Psychotherapy: Theory/ Research/Practice/Training*, 40, 302-316.
- FEIXAS, G. & VILLEGAS, M. (1990). *Constructivismo y psicoterapia*. Barcelona: PPU.
- MULLER, F. & PALAVEZZATTI, C. (2000) Modelos teóricos y práctica clínica en la Argentina: Un estudio preliminar. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 9, 59-65.
- NORCROSS, J.C.; HEDGES, M. & CASTLE, P.H. (2002) Psychologists Conducting Psychotherapy in 2001: A Study of the Division 29 Membership. *Psychotherapy: Theory/ Research/ Practice/ Training*, 39, 97-102.
- NORCROSS, J.C.; KARPIAK, C.P. & SANTORO, S.O. (2005) Clinical Psychologists Across the Years: The Division of Clinical Psychology from 1960 to 2003. *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 61, 12, 1476-1483.

# EL CUERPO Y LO DELUSIONAL

Musumeli, Lucrecia  
Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Se presenta un estudio de los fenómenos delusionales en transferencia con foco en la ausencia de nexo entre el cuerpo y el pensamiento. Se descubre la vinculación de esta manifestación con una falla específica de la capacidad de ilusión derivada del fracaso de la función de sostén.

### Palabras clave

Psyche soma Recuerdo real Transferencia delusional

## ABSTRACT

### BODY AND DELUSIONAL TRANSFERENCE

We study delusional phenomena in analytical transfer, focusing in the absence of a nexos between body and thought. This manifestation is found to be related to a lack of illusion capability resulting from a failure in the holding function.

### Key words

Psyche soma Real memory Delusional transference

## PRESENTACIÓN

... "Ahora bien, había algo que necesitaba y no podía lograr por mí mismo y era un uso pleno del concepto de transferencia delusional. Esta es una de las cosas más difíciles de las que debemos ocuparnos en el análisis, y desde mi punto de vista, este fragmento lo tomé realmente de alguien. Si Margaret Little no hubiera sido capaz de aclararlo, yo me habría quedado detenido, como pienso que están detenidos un montón de psicoanalistas. Ese es, pues, un pequeño fragmente de mi vida en el que realmente saqué algo de otra persona, casi como si lo hubiera robado del bolso de mi madre."...

D.W. Winnicott, enero 1967

En el marco de nuestra investigación (\*), afirmábamos en un trabajo anterior:

"No hay relación directa, no hay contacto natural ni espontáneo entre las personas y tampoco entre las personas y las cosas. Casi citando a D.W. Winnicott: Cada individuo retiene en esencia y para siempre un aislamiento irreductible.

Aun así, la vida no es vivible sin ilusión de contacto. Y esa ilusión es un logro que está en la base del sentimiento de estar vivo y es fuente de la creatividad".

Nuestra hipótesis de hoy es similar, insiste aquí la idea de que no hay relación natural, esta vez entre lo que llamamos psique y lo que acordamos en llamar soma. No hay entre ellos comunidad que comande esa ensambladura a cuyo resultado solemos llamar cuerpo. Lo somático y lo psíquico, el orden que suponemos rige las funciones corporales y el orden que hemos construido como propio de los trabajos del yo, tienen, funcionamientos diferentes.

Sin embargo, se produce entre ambos una superposición tal que permite a un individuo creer que las fronteras de su cuerpo son igualmente las fronteras de su ser. Es cierto que es preciso pensar esa superposición como ligada a una modalidad identificatoria peculiar que puede ser más o menos exitosa y que ha sido ya bastante trabajada por el psicoanálisis. Pero lo que nos interesa aquí es proponer que esa posibilidad es también un logro de la capacidad de ilusión, que está presente en la base del sentimiento de estar vivo y en la creatividad.

Centramos hoy nuestra indagación en aquellas manifestaciones transferenciales, que ponen en evidencia la discontinuidad entre los órdenes que deben superponerse para que psique y soma hagan de uno, esa disparidad que la capacidad de ilusión puede tornar tolerable y en el mejor de los casos, productiva.

La modulación transferencial que nos ocupa, la descripción, valoración y entendimiento de las manifestaciones delusionales que pueden detectarse en una cura analítica, no deberían quitar espacio a la consideración previa, más bien necesaria, de que lo que se presenta en la escena de un análisis, depende, para ser, de la forma en que quien dirige la cura pueda tomarlo.

El alojamiento y el rechazo, con toda la gama que se abre entre ellos, fueron y siguen siendo posiciones analíticas que permiten ubicar tanto la exigencia ferenciana de "elasticidad del marco analítico" como la idea, fuerte en cierto momento de la historia del psicoanálisis, de inanalizabilidad.

Sobre el modelo de este espectro es posible concebir el inmenso valor que tiene para el destino de un ser en potencia, la posición de aquellos que personifican el marco temprano en el que el self surge y comienza a vivir a la manera de una continuidad de existencia que inicialmente ignora la "otridad" del marco que lo envuelve.

En ese suelo de vivido inapropiado en que la decisión de alojar

algo o desentenderse de ello es asunto de otro, ancla la transferencia delusional de la cual nos interesa ceñir hoy una manifestación: el borramiento del nexo que vincula psique y soma.

### Transferencia delusional y recuerdos “reales”

El interjuego asociación libre y atención flotante, está sostenido por un dispositivo del cual la confiabilidad, innotada por el self que se apoya en ella, hace posible alcanzar y usar un estado de no integración.

Ahora bien, la andadura de un análisis es despareja y hemos aprendido a reconocer entre las diferentes modulaciones transferenciales, aquella que M. Little llamó delusional.

Nos interesa entonces,

a) Establecer qué tipo de recuerdo es aquél, cuya presentación en la cura pide ser enmarcada por tal configuración transferencial.

b) indagar sin demasiada precisión por ahora, aunque haremos alguna sugerencia al respecto, la relación de este tipo de recuerdos con la noción kleiniana de “primera realidad irreal”.

c) Argumentar cómo y por qué ubicamos esta modalidad de recuerdos entre alucinación y fantasía inconsciente (utilizando estos términos como los hallamos en los autores llamados de la Escuela Inglesa de Psicoanálisis) y

d) Proponer la existencia de un vínculo peculiar entre este tipo de recuerdos y los recuerdos encubridores que Freud caracterizó como “antepórticos psíquicos de la fantasía.”

### La transferencia delusional

Un solo rasgo netamente positivo caracteriza a esta modulación de la transferencia: la tonalidad adictiva que tiene la dependencia del paciente hacia la cura. De ella es preciso valorar como significativo su cualidad de búsqueda implacable de algo de lo que nada sabe el paciente, tampoco el analista, pero de lo cual el funcionamiento de ambos parece depender.

Para Little, está en juego allí la chance de restituir el sustrato subjetivo a un vivido que no alcanzó a tener valor de marca, por haber acontecido en un momento de indiferenciación.

La transferencia delusional, entonces, aquella a la que falta la necesaria cualidad de como sí, podría indicar a un buen entendedor, que con ella, está pidiendo su entrada en la experiencia de la cura una modalidad peculiar de recuerdo: aquella de lo que no alcanzó a tener la dimensión de una experiencia.

La situación analítica se presenta entonces, a la manera de lo que retorna de la identificación proyectiva, así que la actuación llena el espacio, abunda la producción de *acting out*, tanto como su contrario, el replegamiento activo; la interpretación puede ser objeto de rechazo rotundo tanto como de sumisa aceptación; el análisis de los sueños es infecundo porque éstos no se presentan poniendo en juego un cumplimiento de deseo, toman más bien función de acciones y no abren a la elaboración; resulta imposible reconocer en el analista a una persona real; la espera o la suspensión de la experiencia no son viables y además, y éste es el rasgo que nos interesa cernir hoy, el cuerpo queda afuera de la escena analítica.

Es un momento a dominio de la indiferenciación de manera que paciente/analista, sentimiento/pensamiento, idealización/vacío, odio/amor, pensamiento/cuerpo, forman bloques de extrema condensación y ese dominio de la indiferenciación, que tiñe a la situación analítica de una tonalidad casi caótica, da la pista acerca de la modalidad identificatoria en juego: todo se despliega a un nivel casi fusional, con un mínimo inestable de separación siempre pronto a borrarse y la transicionalidad que habitualmente sostiene la invariante funcional de la cura posibilitando que la interpretación sea encontrada/creada por quien la recibe, desfallece.

La dependencia extrema que caracteriza a esta modulación de la transferencia, que afecta también al funcionamiento analítico, remite a la doble dependencia y dice de un grado cero de autosostento narcisista, de un sustrato yoico mínimo fácilmente arrasable ante la emergencia del dolor.

### La exclusión del cuerpo

Si se apunta a la viabilidad de la cura y a la continuidad del análisis, es preciso que el marco analítico aloje este estado en el que se localiza una pérdida del sustrato subjetivo indispensable para dar a una experiencia estatuto de tal.

La resolución de la transferencia delusional depende, afirma Little, del manejo analítico.

Para mostrar cómo la tensión- que habitualmente favorece la instalación dramática de un conflicto en una escena que abre al decir- viene a presentarse, en momentos como éste a la manera de una amenaza para la vida, queremos recordar que Winnicott se refería a estas situaciones en términos de “agorías primitivas” y de “temor al derrumbe” y que Klein construyó para facilitar la comprensión de estos estados, la conjunción metapsicológica de la angustia de aniquilación con la defensa maníaca.

M. Little, por su parte toma apoyo en un trabajo de Jones llamado “El dolor” publicado en un número del International Journal of Psychoanalysis de la época.

leyendo su comentario sobre ese texto de Jones, reencontramos una idea que nos evocó algo que habíamos expuesto hace ya tiempo. Decíamos entonces que “el sufrimiento puede ser, en algunas ocasiones, el único soporte del sentimiento de estar vivo”.

Jones afirma que el padecimiento puede funcionar a la manera de relámpagos de dolor que crean las discontinuidades de una identidad fragmentada y agrega que no cabe pensar allí en alguien que agoniza sino que se trata de un dolor puro, de un dolor que arrasa y que impide toda ilusión respecto de la existencia allí de la más mínima consistencia subjetiva.

Lo que sucede en ese momento transferencial, es según Little, el borramiento de un cuerpo en el que podría anclar la experiencia de la cura y esta falta de anclaje es solidaria de la indiferenciación, de donde la situación misma puede llevar al paciente a un movimiento de ruptura activa, que se traduce a veces en ataque contra sí, en intento de suicidio o mutilación y, en otros casos, en ataque maníaco dirigido al analista.

### Los recuerdos reales

Ahora bien: ¿Qué tipo de recuerdo empuja de este modo?

Little responde: son recuerdos “reales”, los que remiten al tiempo más oscuro, a la materia prima del narcisismo, son los elementos sensoriales y motores que forman el sustrato básico del ser siendo, son los rudimentos de lo que será luego materia apta para la elaboración imaginativa del funcionamiento corporal (casi en estos mismos términos “elaboración imaginativa de la función” caracteriza Winnicott a la fantasía inconsciente).

Son recuerdos que remiten, o más bien nos permiten construir, un estado en que el cuidado del yo coincide puntualmente con el cuidado del cuerpo.

Aquí nos parece necesario recordar que “no tener ninguna relación con el cuerpo” es una de las variedades de la angustia inconcebible y que Winnicott pensaba esta variedad de agonía primitiva en términos de “despersonalización”, palabra que designa la ruptura del nexo entre psique y soma a consecuencia del fracaso de la provisión ambiental antes del repudio del no-yo, cuando aún no hay para el self posibilidad de tomar nota de los factores externos en tanto externos.

Es, claramente, el territorio de la doble dependencia, reinado de la alucinación que plasma a partir de un suelo de sensaciones y movimientos, las primeras diferencias en el marco de monotonía que rodea inicialmente al ser siendo.

Y en ese marco, la primera experiencia de lo otro, de lo distinto del self, es la experiencia del proceso funcional orgánico. Las primeras noticias de un exterior son noticias cuya fuente y resolución están en el funcionamiento de una zona corporal que será luego una parte del cuerpo propio.

Allí está la sustancia de los procesos psíquicos que podrán culminar en la elaboración de una realidad personal. Y el límite

que separa psique y soma, será después la forma sobre la cual se podrá crear el límite cuerpo ambiente.

Recuerdos reales y realidad irreal.

La compacidad que presentan en lo delusional los pares idealización/vacío, odio/amor, afecto/pensamiento, psique/soma, evoca la compacidad de las imagos parentales que Klein concebía como las envolturas más tempranas del núcleo tanático del super yo. Las imagos kleinianas son el punto de arranque de la actividad de la fantasía, que tiene como función descomprimir la densidad de esos bloques primarios. Lo que Melanie Klein concibió como primera realidad era el punto de arranque de la deriva fantasmática cuya función, inserta en el proceso de formación de símbolos, resulta ineludible a la hora de pensar la construcción y el acceso a la realidad compartida.

Y a la hora de dar cuenta de la naturaleza de la fantasía, Susan Isaacs afirma: "Las primeras fantasías, se experimentan como sensaciones y más tarde toman la forma de imágenes plásticas y representaciones dramáticas"

### **Recuerdos encubridores y la transferencia delusional**

En la resolución de la transferencia delusional interviene el manejo.

Si el analista sostiene ese momento, firme en su lugar, sin implicarse en los movimientos y oleadas afectivas, opone un punto exterior que hace tope al empuje a la indiferenciación. Es verdad que el caos afecta y traba su funcionamiento pero en la medida en que su experiencia difiera de la del paciente y sea firme, su posición puede operar como un punto de viraje hacia la diferenciación.

Ahora, la realidad debe ser presentada de modo que el contacto con ella no pueda rechazarse, sin apelar a inferencias ni al pensamiento deductivo.

Little compara esta situación con el momento en que alguien, en estado de debilidad o desvalimiento, sale del sueño.

Así, basta que haya otro allí que pueda acompañar el cambio brusco del despertar, para que se vea facilitada la emergencia de vivencias corporales tempranas de cualidad sensorial intensa, situaciones de frenesí, rabia o dolor, que quedaron atrapadas en un régimen de satisfacción antes no circunscribible. Y si estos recuerdos se hacen presentes, es preciso enlazarlos con experiencias propias de la situación analítica. No experiencias cualesquiera, sino aquellas de tipo corporal que el análisis ha permitido y ha mantenido, tal vez, en reserva.

Para promover este enlace, todo elemento de conjetura puede ser apto y facilitar el pasaje del sueño a la vigilia. Y en este enlace de algo acontecido en el marco de la cura con un vivido que no fue tocado nunca antes por la elaboración psíquica, se puede reconocer el movimiento y la función característicos de los recuerdos encubridores. Se ve también cómo el analista cumple una función parecida a la del recolector que junta de aquí y de allá y confía en la intervención del tiempo para la tarea de orientar, ordenar lo juntado.

Sin apuntar a una indagación etiológica, partimos de la caracterización exhaustiva de la situación transferencial que hace lugar a la emergencia de estos fenómenos, a su desarrollo y a los caminos que pueden a partir de ellos abrir para continuar el análisis, señalando el valor fundamental que cobra allí la abstinencia analítica.

### **BIBLIOGRAFÍA**

WINNICOTT, D.W. (Febrero 1967): Charla ante el Grupo 1952. Exploraciones Psicoanalíticas 2, Editorial Paidós

WINNICOTT, D.W. (1957): Alucinación y Desalucinación, Exploraciones Psicoanalíticas I, Editorial Paidós

LITTLE, Margaret (1956): Sobre la transferencia delirante o psicosis transferencial, *Internacional Journal of Psych.*

KLEIN, Melanie : El desarrollo temprano de la conciencia en el niño, Editorial Paidós, Melanie Klein O.C. T.1

ISAACS, Susan: Naturaleza y función de la fantasía, Editorial Paidós, Melanie Klein O.C. T.3

---

### **NOTA AL PIE**

(\*) Hemos indagado en trabajos anteriores, la concepción de transferencia delusional descomprimiendo la idea en un mínimo de rasgos de presencia regular, de entre los cuales tomamos, en nuestra presentación actual, la disolución puntual y localizable del nexo entre el pensamiento y el cuerpo.

Partimos de la noción kleiniana de identificación proyectiva y de la concepción de la transferencia que Klein expone en "Los orígenes de la transferencia".

Indagamos la concepción winnicottiana del fenómeno alucinatorio y su relación con la desalucinación. Tomamos de Margaret Little el relevamiento de lo que caracteriza a los momentos delusionales de la cura analítica y pensamos alucinaciones y acusaciones delirantes al analista a la luz de lo expuesto por Winnicott en su charla de 1967 ante el Grupo 52.

Creemos que las manifestaciones delusionales son un buen punto de partida para la construcción de un hipotético suelo, base de toda simbolización y de toda relación con el mundo. Nos interesa pensar qué utilidad tiene la remisión de los trastornos delusionales a las fallas del sostén temprano que Winnicott atribuye a un estado de depresión o alejamiento maternos.

# CLÍNICA DIFERENCIAL DE LAS PERTURBACIONES DE LA EXPERIENCIA Y PERCEPCIÓN DEL CUERPO

Napolitano, Graziela

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

## RESUMEN

El trabajo presenta el tema de la investigación en curso (Facultad Psicología UNLP), centrada en el establecimiento de una clínica diferencial de perturbaciones de la experiencia y percepción del cuerpo. A tal fin analiza los principales antecedentes y el estado actual de dos de estas perturbaciones: la despersonalización y las dismorfias. Se señalan las dificultades para establecer desde una perspectiva exclusivamente fenomenológica el valor de estos síntomas como signo de estructura, considerando la oposición neurosis/psicosis. Se realiza una reseña de diferentes abordajes del problema en el campo del Psicoanálisis para presentar por último los principales ejes que han orientado los desarrollos teóricos sobre el estatuto del cuerpo en diversos campos disciplinares: Fenomenología, Neurociencias, Psicología del Yo, y Psicoanálisis de orientación lacaniana. La elaboración llevada a cabo en el primer período de la investigación, ha tenido como propósito revisar críticamente los marcos teóricos de los que depende la consideración de las perturbaciones objeto de nuestro estudio.

## Palabras clave

Cuerpo Despersonalización Dismorfias Neurosis

## ABSTRACT

DIFFERENTIAL CLINIC OF THE BODY'S EXPERIENCES AND PERCEPTIONS TROUBLES

This paper presents the subject of the current research (Facultad de Psicología, U.N.L.P.) centered on the establishment of a differential clinic of body- perception and perturbations of body- experience. To this purpose, they are analyzed the main antecedents and the actuality of two of these perturbations: depersonalization and dysmorphic disturbance. Having in mind the opposition neurosis- psychosis, there are emphasized the difficulties to set the value of these symptoms from an exclusively phenomenological point of view. A review is done of different approaches to the problem in the Psychoanalytic field and finally there are introduced the principal axes of theoretical developments on body statute from different fields such as : Phenomenology, Neurosciences, Ego Psychology and lacanian orientated Psychoanalysis. The work of elaboration performed during the first period of this research has had the main purpose of critically review the theoretical backgrounds on which are based the considerations of the perturbations which are the objects of our research.

## Key words

Depersonalization Dysmorphic Trouble Neurosis

Incluidos generalmente dentro de los trastornos de la somatognosia, o trastornos somatoformes así como también algunos de ellos dentro de los trastornos disociativos, las perturbaciones que hemos elegido como objeto de nuestra investigación comprenden una serie de fenómenos que perturban aspectos centrales reconocidos por todos los autores como específicos de la experiencia y percepción "normal" que el sujeto tiene de su cuerpo. Tales aspectos que se encuentran afectados son: la experiencia y percepción del cuerpo como unidad, identidad y forma específica así como del cuerpo en tanto superficie y profundidad en el que a su vez es posible diferenciar una relación de continente-contenido. Nos dedicaremos a revisar los problemas planteados por determinadas alteraciones que afectan estas últimas características, ya sea en términos de ruptura, desdoblamiento, desconocimiento, rechazo parcial o global, fragmentación, disolución o negación. Hemos delimitado específicamente dentro de este gran grupo de trastornos aquellos que plantean problemas tanto en el campo psiquiátrico como en Psicoanálisis, problemas que se refieren tanto a su definición, como a su naturaleza y a los mecanismos intervinientes en su producción. Tales problemas que repercuten a su vez en las consideraciones que se llevan a cabo concernientes a la distribución clínica que les corresponde en las clasificaciones vigentes, particularmente en la oposición neurosis-psicosis. En esta dirección, resultan de particular interés: 1.- el denominado "trastorno de despersonalización" (DSM IV) en el que algunos autores incluyen "la autoscopia" o alucinación del doble; 2) "el trastorno dismórfico" o dismorfofobia 3) "el delirio de negaciones" hipocondríaco, y los fenómenos hipocondríacos en general, de acuerdo a las diferentes modalidades de su presentación. 4.- Los fenómenos de fragmentación corporal y de la relación del cuerpo con los órganos, y que se refieren a perturbaciones que afectan la unidad de la experiencia del cuerpo, y la relación de inclusión que esta unidad supone en términos de las relaciones continente-contenido.

## Breve historia y discusiones actuales en el campo psiquiátrico

La despersonalización, como una de las perturbaciones en la experiencia del cuerpo, hace su ingreso en el campo de la Psiquiatría con un acento que privilegia el aspecto "mental" de su presentación, y dejando de lado consiguientemente la dimensión corporal que la acompaña, y que recibe una atención especial en los estudios actuales. Esta descripción inicial se lleva a cabo en 1900 por Dugas y Moutier, descripción en la que los autores combinan la neurosis cerebro-espinal de Krishaber ("me parece que no soy yo mismo") con el descubrimiento del otro interior plasmado en el relato del "Journal" de Amiel, autor considerado un "profesional de la despersonalización". Referencia de la literatura romántica y que expresa los límites de la emergencia del yo y de su introspección, pone de manifiesto una subjetividad en la que la experiencia interior da lugar al riesgo permanente de su destrucción. Este origen marca inicialmente su descripción y subraya la naturaleza pasajera y aguda de la experiencia, que los autores sitúan en los límites de la noción de personalidad de Ribot, y alejada del ámbito de las psicosis. Este criterio se ha mantenido para algunos autores que consideran que existe una relación inversa entre manifestaciones delirantes y la despersonalización, ubicando a las



primeras como signos específicos de la psicosis y a la segunda como propia de las neurosis o la normalidad. Durante mucho tiempo esta perspectiva fue la predominante en el campo psiquiátrico, y la despersonalización fue excluida de los procesos patológicos crónicos y de la psicosis, marcando justamente una frontera. H. Ey, no descarta sin embargo su carácter delirante, pero reconoce su naturaleza pasajera vinculada sobre todo al ámbito de las neurosis. En las últimas décadas los trabajos sobre despersonalización son raros, y cuando aparecen se focalizan en dos aspectos: la despersonalización crónica y la despersonalización post-traumática. Paralelamente se ha prolongado un debate sobre su naturaleza y su relación con las psicosis y las neurosis. Le Goc-Díaz en 1988 ofrece una descripción en la que acentúa el sentimiento de ajeneidad que el sujeto experimenta 1.- con respecto a la personalidad misma llegando al sentimiento de desanimación, que puede ir desde la experiencia del vacío hasta la autoscopia; 2.- con respecto a la integridad corporal, vivida como desencarnación o descorporización, pudiendo limitarse a una sensación de vértigo como alcanzar una vivencia de metamorfosis o una dismorfofobia. 3.- con respecto al mundo exterior, como desrealización, en la que se llegan a alterar las referencias espacio-temporales, y predomina un sentimiento de irrealidad del medio en el que el sujeto se sitúa. De esta manera, el autor destaca la lucidez del paciente y el distanciamiento que experimenta tanto de su cuerpo como de sus emociones y el mundo circundante, lo que resulta en una experiencia penosa. Coincide con otros autores en reconocer las dificultades con la que su estudio se enfrenta, en razón de los obstáculos que los sujetos encuentran en su expresión, cuestión que condiciona el uso de términos analógicos y metafóricos, en el registro de la comparación ("como si...") El mismo carácter inefable de la despersonalización resulta en la reticencia que muestran los sujetos afectados, y esta es una de las razones por las que tal vez ha sido descuidada, en una época en la que se busca la mayor objetividad en la descripción de los síntomas. Por esto mismo, como lo señala T. Ménager (1998) y M. Stenberg (1991) los datos estadísticos sobre el tema pecan por su imprecisión, y no existen estudios epidemiológicos al respecto. La prevalencia de la despersonalización no es el menor de sus desconocimientos, sostiene también el primero, evoluciona de un autor a otro, según el grado de restricción de sus criterios. Lo que parece generar un cierto acuerdo es la edad de su presentación, en la adolescencia o en la franja etaria de 20 a 30 años. En relación a su significación y naturaleza, Stenberg denomina "despersonalización común" a aquella que se presenta en todas las situaciones que alteran la vigilia, como por ejemplo el stress agudo aún poco intenso. Otros autores, como J.-P. Catel y J. Catel consideran que el riesgo de recurrencia se presenta sobre todo en las personalidades obsesivas, y otros autores señalan su vinculación con la histeria, ligada a la amnesia y a los estados crepusculares. Le Goc-Díaz (1974) considera por su parte que un fondo depresivo acentuaría la calidad ansiógena de la experiencia de despersonalización. El autor incluye la despersonalización en los cuadros psicóticos, presentándose en forma aguda, en la que sobresale la nota confusional. Está sobre todo asociada a los momentos de entrada y de descompensación en la esquizofrenia, cuando el paciente aún reconoce sus trastornos como patológicos y ajenos. Otros autores remarcen la cronicidad de esta experiencia, que se expresa sobre todo en el sentimiento de vacuidad en las personalidades esquizoides, evitativa y borderline. Como vemos, la despersonalización se presenta en gran medida en los trabajos más recientes como transnosográfica, aunque el interés que concita se encuentra en nuestros días centrado en gran parte en la despersonalización crónica, en el valor clínico que se le puede otorgar así como en su significación psicopatológica.

Por otra parte, y acentuando otro tipo de aparición de la perturbación, los estudios más recientes, particularmente en la literatura de habla inglesa sobre stress post-traumáticos, reservan

un lugar importante a la despersonalización ya desde los años 60 (M. Roth, 1959, R. Noyes, y col., 1977), destacando asimismo su asociación con la agorafobia. Estos últimos autores aíslan "un síndrome de despersonalización transitorio" que afecta a un tercio de las víctimas de accidentes graves, que se caracteriza por la asociación de un sentimiento de distanciamiento relativo del cuerpo de sí mismo con hipervigilancia y fenómenos de rememoración panorámica. En las víctimas de traumatismo físicos, emocionales y sexuales, el problema se plantea en función de su recurrencia, sobre todo cuando estos traumatismos se han producido en la infancia.

Síntoma de diversas afecciones psicopatológicas, por un lado, o categoría específica, tal como la considera el DSM IV ("trastorno de despersonalización"), carácter agudo o crónico de su presentación, constatamos que la despersonalización recubre un amplio espectro condicionado tal vez por la imprecisión misma que afecta su estudio y la deficiencia de las referencias que permitan establecer su naturaleza y los mecanismos específicos de su producción en las diferentes condiciones clínicas. Su inclusión dentro de los denominados "estados límites" ha adquirido importancia en las actualidad, situando así a la despersonalización en una zona fronteriza de la distinción neurosis-psicosis. Le Goc Díaz, nos presenta al respecto la despersonalización crónica en los estados límites como "un estado al que el sujeto se habitúa, un sentimiento crónico de vacío que constituye un arreglo defensivo contra la pérdida del objeto narcisístico". En una perspectiva diferente, Tirindelli (1990) considera la despersonalización como una situación dinámica que puede ser tanto una defensa contra una psicosis, como una transición hacia ésta. Persiste, como podemos constatarlo, una discusión importante acerca de estatuto nosográfico de la despersonalización, que se corresponde con la escasez de diferenciaciones fenomenológicas y estructurales dentro del amplio espectro que abarca y las modalidades diversas de su presentación.

Lo mismo ocurre en relación a los fenómenos propios de la autoscopia, en ocasiones incluidos dentro de la despersonalización, tal como en 1952 lo señalaron Hecan y Ajuriaguerra (1952, p. 336): "La autoscopia no es un hecho unívoco, su significación, como sus modalidades son múltiples. Las formas oscilan de la alucinación visual casi pura donde el sujeto se ve como un reflejo del espejo sin que haya un doble verdadero, a la conciencia no estética de un ser moralmente idéntico a sí mismo, o aún al sentimiento de desdoblamiento experimentado y no proyectado." Así como algunos autores reconocen su frecuencia en la psicosis (Thibierge, 1999), otros lo consideran un fenómeno raro que puede presentarse tanto incluido en las manifestaciones delirantes, en patologías de etiología neurológica, como en la neurosis, hasta incluso como un fenómeno pasajero normal.

Si consideramos ahora las perturbaciones que recaen en la percepción del cuerpo, y particularmente de su forma y apariencia, "la dismorfofobias" o "trastorno dismórfico", aislada tempranamente por Morselli en 1886 para designar una manifestación de carácter obsesivo, fue definida como "el temor de ser o volverse feo." Otros autores de comienzos del siglo XX, tales como Pitres y Regis (1901) la incluyen también dentro de los fenómenos obsesivos y compulsivos, Janet en 1903 la considera en el capítulo de su obra titulado "Obsesiones y vergüenza del cuerpo", asociándola con una fuerte tonalidad depresiva. Kraepelin, en 1910 coincide en esta ubicación nosológica, estudiándola conjuntamente con la autodisomofobia, el temor de exhalar un mal olor, cuestión que resulta discutible en la actualidad para algunos autores (Ferrere y col. 1990) Más tarde su estatuto nosológico fue objeto de discusiones: algunos, teniendo en cuenta el pronóstico, consideran que debe ser incluida dentro de las neurosis graves (Dietrich, 1962), mientras otros (Corbella y Rossi, 1967) sitúan la gravedad de la perturbación en los confines de las patologías neurótica y psicótica. La posibilidad del pasaje de la obsesión al delirio

cobra importancia en las discusiones sobre el problema, siendo difícil establecer cuando la dismorfofobia atraviesa ese límite (Stekel, 1950). La forma completa de esta manifestación que afecta sobre todo la apariencia del cuerpo ha sido descrita en su forma completa de la siguiente manera: "la dismorfofobia es una convicción de falta de gracia o atractivo corporal, dolorosa, inquebrantable, angustiante, que implica una apreciación falsa y peyorativa de la estética del conjunto o de una parte del cuerpo y que llega a modificar las relaciones del sujeto consigo mismo y con los demás." (M, Ferrere, M. Godefroy, V. Mirabel, J. M. Alby, 1990). Los autores utilizan el antiguo concepto de "idea fija", para diferenciarlo de las obsesiones y el delirio, y subrayan que interesa preferentemente el rostro, particularmente la nariz, el mentón, los maxilares, las orejas, pero también el peso y los senos en las mujeres, la talla y el sexo en el hombre. Resulta de importancia el problema del lugar nosográfico en la historia de esta perturbación, considerada preferentemente en términos de síndrome o de síntoma más que de entidad clínica, aunque en ocasiones se ha reconocido su presentación en forma aislada, como figura en el DSM IV "trastornos dismórfico corporal". Algunos autores desde hace tiempo han señalado la dimensión paranoica en la queja dismorfóbica, y sus relaciones con la hipocondría delirante. Alby (1969) y Godefroy (1975) subrayan la posibilidad de un verdadero delirio persecutorio con riesgos de pasaje al acto contra el cirujano en ciertas formas de dismorfofobia que demandan intervención correctiva. Fournet (1966), Vallat y Leger (1971) observan también la dimensión hipocondríaca y Lemperiere (1977) insiste en la importancia que adquieren ciertas formas en las que se presentan como un verdadero delirio hipocondríaco, con riesgo suicida o de automutilación. Esta ubicación nosográfica se encuentra relativizada cuando se trata de la presentación de la perturbación en adolescentes, considerada entonces a la luz de los cambios que sobrevienen en las dimensiones y formas del cuerpo y las dificultades en su asimilación. Plazzoli-Selvini (1967) consideran la dismorfofobia como un trastorno de la imagen corporal y en relación con la distorsión perceptiva que se observa en la anorexia mental. Abordada en la perspectiva de los cambios que introduce la pubertad, la dismorfofobia resulta para muchos sólo un fenómeno transitorio, de buen pronóstico (Canestrari, 1980, Braddok, 1982).

En 1987 el DSM IV incluye a la dismorfofobia como una categoría independiente: "el trastorno corporal dismórfico" (dismorfofobia) de acuerdo a tres criterios diagnóstico: 1) preocupación por algún defecto imaginado del aspecto físico. Cuando hay leves anomalías físicas, la preocupación del individuo es excesiva. 2) La preocupación provoca malestar clínicamente significativo o deterioro social o laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo. 3) La preocupación no se explica mejor por la presencia de otro trastorno mental (por ejemplo la insatisfacción con el tamaño y la silueta corporales). Criterios que para algunos autores resultan demasiado amplios, o demasiado restrictivos para otros, que no pueden dejar de reconocer el carácter transnosográfico del cuadro y la necesidad de nuevos estudios que permitan delimitar su especificidad en la neurosis y en la psicosis. En esta dirección, numerosos autores lo incluyen como síntoma de diferente valor clínico, según se inscriba entre las manifestaciones de una neurosis, de una patología depresiva, de una psicosis esquizofrénica o paranoica o en los estados límites.

Como lo hemos señalado con respecto a la despersonalización y la autoscopia, y teniendo en cuenta la insuficiencia de los criterios puramente fenomenológicos para establecer la naturaleza y los mecanismos de producción de la dismorfofobia, resulta de interés plantear brevemente las conceptualizaciones que se han producido en Psicoanálisis de estas diferentes modalidades en que se presentan las perturbaciones de la experiencia y percepción del cuerpo.

### **Los fenómenos que afectan el cuerpo en el campo del Psicoanálisis**

Las diferentes orientaciones del Psicoanálisis se han ocupado de los problemas vinculados a la despersonalización, autoscopia y dismorfobias coincidiendo en delimitar su principal referencia teórica en el proceso de constitución de la personalidad, la estructura del yo y la psicopatología de la angustia y sus derivados. Es en función de sus diferencias acerca de estos aspectos centrales de la teoría psicoanalítica que para algunos autores, siguiendo los desarrollos de Federn, y sus estudios sobre las fronteras del yo en la esquizofrenia, consideran la despersonalización como vinculada estrechamente con la psicosis; otros, privilegian la experiencia de vacío en la despersonalización crónica, como propio de la personalidades fronterizas, en la perspectiva de la psicología del self (Kernberg). Su presentación en la neurosis está basicamente relacionada con las teorizaciones efectuadas sobre la angustia a partir de los desarrollos freudianos. Es también el problema de la constitución del yo y particularmente el registro del narcisismo en el que se centran las teorías que desde el Psicoanálisis intentan analizar la significación de los problemas planteados por las dismorfobias, en una articulación entre la construcción del esquema corporal, la imagen corporal, del cuerpo libidinal, con la teoría de las identificaciones y las cargas pulsionales. De esta articulación, resulta la ubicación de los fenómenos dismórficos en relación con patologías que revelan la fragilidad del yo, en su relación con el problema de la identidad personal. Es de especial interés analizar la dependencia de la distribución de los fenómenos que afectan el cuerpo en neurosis, psicosis y estados límites, tanto de la caracterización que los diferentes autores realizan de estas estructuras clínicas, como de sus vinculaciones con el proceso de constitución subjetiva, en una perspectiva evolutiva o estructural.

El marco teórico que ha orientado nuestras investigaciones en el campo del Psicoanálisis ha sido la enseñanza de Jacques Lacan, contemplando sus giros y transformaciones. Esta orientación tiene su punto de partida en la distinción de los diferentes registros que organizan la experiencia y la clínica psicoanalítica, lo simbólico, lo imaginario y lo real. A partir de esta distinción, así como que concierne a la diferenciación de la estructura del sujeto y la del yo, se abren nuevas perspectivas en el análisis del valor clínico de los fenómenos psicopatológicos y sus relaciones con la oposición neurosis-psicosis. Sin embargo, es de señalar que los cambios que se han efectuado en el curso del recorrido de Lacan no han dejado de afectar la conceptualización misma de los tres registros que se mantienen en el curso de toda su enseñanza, permitiendo nuevos desarrollos que repercuten en la clínica, cambios cuyas consecuencias en ocasiones conducen a una reformulación de lo establecido previamente. Nos ha resultado de especial interés al respecto, y en vinculación con el tema de nuestra investigación, los fenómenos que afectan el cuerpo, las modificaciones que se han producido en la teorización del registro de lo imaginario y particularmente el modo de sus relaciones con lo simbólico y lo real. Es tanto desde una perspectiva epistemológica como clínica que estas modificaciones resultan de importancia, consideradas en términos de la discontinuidad que suponen, pero también en una continuidad teórica que las atraviesa, y que obliga a realizar distinciones sutiles, y reformulaciones pertinentes que eviten el riesgo de generalizaciones abusivas.

### **Perspectivas teóricas sobre el estatuto del cuerpo: Fenomenología, Neurociencias y Psicoanálisis**

Los trabajos de los integrantes de la investigación que debatiremos a continuación se centran todos ellos en el estudio de diferentes perspectivas que abordan el estatuto del cuerpo, sus relaciones con la dimensión de lo mental y lo social, así como sus vinculaciones con el organismo. Hemos seleccionado al respecto los antecedentes clásicos de los estudios sobre esquema corporal y las fronteras del Yo, los desarrollos de

Merleau Ponty desde una perspectiva fenomenológica heredera de Husserl, la teoría de las neuronas espejadas dentro del campo de las Neurociencias, y por último, el problema del cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan. Los interrogantes que han orientado nuestro análisis concierne a los siguientes problemas: 1. ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos que subyacen las teorizaciones sobre la experiencia y percepción del cuerpo? 2. ¿Cómo resuelve cada una de las orientaciones teóricas las relaciones mente-cuerpo?; 3. ¿Cómo sitúan las condiciones de posibilidad de la experiencia y percepción del cuerpo como unidad, identidad y proceso de construcción? 4. ¿Cuál es la importancia que adquiere la alteridad en la asunción del cuerpo?; 5. ¿Cuáles son los operadores teóricos que utilizan los autores para mantener o borrar la distinción entre “ser un cuerpo” y “tener un cuerpo”?

Investigación perteneciente a la cátedra Psicopatología 1 de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación (2006-2010) dirigida por la Dra. Graziela Napolitano.

---

#### BIBLIOGRAFÍA

- CATTEL, J.-P. y CATTEL, J. (1974). "Depersonalization: psychological and social perspectives." en Arietti ed. Handbook of Psychiatry, New York, Basic Books, p. 767-789
- CORBELLA, T. y ROSSI, L. (1967). "La dysmorphophobia, ses aspects cliniques et nosographiques." Acta neurol. Psych. Belgique, 9, 690-699.
- DUGAS, L. y MOUTIER, F. (1911). La dépersonnalisation. Paris, Alcan.
- FERRERI, M.; GODEFROY, M.; MIRABEL, V.; ALBY, J.-M. (1990). "Dysmorphobie" Encyclopedie Médico-Chirurgicale. Paris, 37146 A, 4, p.1-10
- HÉCAEN, H.; AJURIAGUERRA, J. (1952). Méconnaissances et hallucinations corporelles, intégration et désintégration de la somatognosie. Paris, Masson,
- IRMA (1999). La psychose ordinaire. Paris, Agalma Le Seuil.
- LACAN, J. (1966). "De nos antécédents." En Écrits, Éditions du Seuil, p. 65-72
- LACAN, J. (1962-1963). Le Séminaire. Livre X. La angoisse. Paris, Éditions du Seuil, 2004.
- LACAN, J. (1975-1976). Le Séminaire Livre XXIX Le sinthome. Paris, Éditions du Seuil, 2005.
- LE GOC-DÍAZ, I. (1988). "La dépersonnalisation" Encyclopedie Méd. Chir.; Paris, France, Psychiatrie, 3712510,6. 12 p.
- MALEVAL, J.-C. La logique du délire. Paris, Masson,
- MÉNAGER, E. (1996). "Dépersonnalisation: données actuelles." Paris, Ourangoutang No. 6.1998 p.10-14
- NAPOLITANO, G. (2005). "Una psicosis lacaniana y un imaginario sin yo. Las variedades de la psicosis en la última clínica de J. Lacan". en G. Napolitano y col. Trastornos de lenguaje y estructura (II) en la enseñanza de Jacques Lacan. La Plata, Editorial de la Campana, .
- NOYES, R.; HOENK, P.; KIPJERMAN, S. y SLYMEN D.J. (1977) . "Depersonalization in accident victims and psychiatric patients". J. Ment. Dis.; 164, 401-407.
- TIRINDELLI, P. (1990). "La depersonalizzazione tra normalità e psicosi." Riv. Sper. Freniatr.; 114, 5, p. 1032-1056.

# TRASTORNOS DEL LENGUAJE EN EL ESPECTRO AUTISTA Y SU RELACIÓN CON LA REPRESENTACIÓN

Orlievsky, Gerardo D.; Massun De Orlievsky, Susana  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El objeto del presente trabajo es describir desde la perspectiva de la lingüística clínica los trastornos del lenguaje en el Espectro Autista y las modificaciones que se pudieron observar a partir de la escritura en un caso clínico, en el marco de la investigación: "ESCRITURA, COMUNICACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN PSÍQUICA EN LOS TRASTORNOS SEVEROS DEL DESARROLLO" (UBACyT P028, programación científica 2004-2007).

## Palabras clave

Autismo Trastornos Lenguaje Representación

## ABSTRACT

LANGUAGE DISORDERS RELATED TO THE CONCEPT OF REPRESENTATION WITHIN THE AUTISTIC SPECTRUM

The aim of this paper is to describe from the linguistic clinical perspective the language disorders in the Autistic Spectrum and the language development after the acquisition of writing in a single case study, as a part of the research: "WRITING, COMMUNICATION AND PSYCHOLOGICAL STRUCTURATION IN SEVERE DEVELOPMENTAL DISORDERS".

## Key words

Autism Language Disorder Representation

Una de las habilidades más frecuente y seriamente afectadas en el Espectro Autista (EA) es el lenguaje.

Una particularidad del lenguaje es la que se refiere a los modos denominados protoimperativos (lenguaje destinado a satisfacer una necesidad o modificar el mundo físico) y protodeclarativos (lenguaje destinado a compartir pensamientos o estados afectivos).

Es precisamente este último el que se encuentra ausente en el EA, variando su modalidad acorde a las características de cada sujeto en particular.

Es entonces que debemos considerar por una parte, la estructura del lenguaje como tal con las alteraciones que éste presente y la modalidad comunicativa que éste adquiere.

Una aproximación al lenguaje en el EA supone entonces diferenciar los modelos de las funciones comunicativas, de los trastornos del lenguaje expresivo y receptivo.

La descripción más aceptada es la siguiente:

## TRASTORNOS DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS

ausencia de comunicación, entendida como relación intencionada con alguien acerca de algo y realizada mediante significantes verbales.

Actividades de pedir mediante el uso instrumental de las personas, pero sin signos.

Signos de pedir. Sólo hay comunicación para cambiar el mundo físico.

Empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar, etc, que no sólo buscan cambiar el mundo físico. Suele haber escasez de declaraciones "internas" y comunicación poco recíproca y empática.

## TRASTORNOS DEL LENGUAJE RECEPTIVO

Impresión de agnosia verbal-auditiva.

Extremada falta de sensibilidad al lenguaje. Con frecuencia, sordera aparente. Falta completa de respuestas al lenguaje, que es ignorado.

2. Respuesta a órdenes sencillas, cuando no se modifica su forma y ocasionalmente a llamadas. Comprensión esencialmente léxica y limitada, sin codificar elementos gramaticales. Sólo se atiende al lenguaje específicamente dirigido.

Comprensión de unidades mayores y de oraciones nuevas, no necesariamente pre-aprendidas. Propensión a una gran literalidad. Hay comprensión gramatical pero no discursiva. Comprensión discursiva, con dificultades en términos abstractos, enunciados mentalistas o emisiones de doble sentido.

## TRASTORNOS DEL LENGUAJE EXPRESIVO

Mutismo total o funcional (este último con emisiones verbales no comunicativas).

Lenguaje predominantemente ecológico o compuesto de palabras sueltas.

Oraciones que implican "creación formal" y espontánea de lenguaje, pero que no llegan a configurar discurso o conversaciones.

Lenguaje discursivo. capacidad de conversar con limitaciones. Alteraciones sutiles de las funciones comunicativas y de la prosodia del lenguaje.

Una investigación que se realiza en conjunto entre el "Programa de Rehabilitación Comunicacional" (PRC) del Hospital Psiquiá-

trico Infante Juvenil "Dra. Carolina Tobar García" y la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires permite realizar algunos aportes sobre el lenguaje respecto de los sujetos que dentro del espectro se ubican entre los más afectados y los de peor pronóstico.

Para tal objeto se planteó el estudio del lenguaje a partir de la escritura en personas con perturbaciones severas del desarrollo quienes al momento del inicio de la investigación carecían de lenguaje oral o cuyo lenguaje era ecológico o bizarro, limitado a muy pocas palabras y no se comunicaban por medio de señas o escritura manuscrita en forma espontánea.

Los sujetos objeto de la investigación han sido diagnosticados dentro del espectro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo acorde a la clasificación del DSM IV.

El dispositivo utilizado para la rehabilitación del lenguaje se basa en la aplicación crítica de la técnica de Comunicación Facilitada (FC).

Los resultados de esta investigación junto con la descripción clínica de otros pacientes estudiados pueden ser consultados en las publicaciones de anteriores Jornadas de Investigación como así también en los Anuarios de Investigación XII y XIII.

El objeto del presente trabajo es describir cuáles son las características del lenguaje a partir de la adquisición de la escritura en los pacientes que se incorporaron al PRC tomando en cuenta la clasificación anterior y consignando las modificaciones que se fueron observando en relación a la comunicación y al sistema representacional.

Volviendo a la clasificación anterior hemos podido observar que una vez que se pudo establecer la escritura, dichos trastornos se fueron modificando en forma variable.

La mayoría de los casos que presentaban trastornos de las "funciones comunicativas", del "lenguaje receptivo" y del "lenguaje expresivo" mostraron modificaciones en el lenguaje y la comunicación de manera variable luego de la adquisición de la escritura.

A pesar de que dichas modificaciones mostraron diferencias significativas entre los sujetos estudiados, los casos observados permiten hacer algunos aportes tanto desde el punto de vista de la estructuración psíquica en relación a las representaciones como en cuanto a la lingüística clínica.

Respecto de esta última es importante describir algunas de las características del lenguaje que se fue desarrollando a partir de la escritura para lo cual tomaremos de ejemplo el caso de un niño evaluado tempranamente.

Este permite ilustrar el modo en que esos procesos han ido evolucionando y mostrar de modo más amplio el proceso representacional que implican.

#### **CASO F.**

Se trata de un niño que comenzó tempranamente con el dispositivo de FC, era un niño con retraso madurativo y del lenguaje, cumpliendo con las características básicas para su inclusión. Evaluado neurológicamente a los tres años de edad las conclusiones diagnósticas fueron:

Insuficiente estructuración neuropsicológica, que da lugar a un retraso madurativo, expresado por un descenso de la comprensión verbal, pobreza lingüística y del pensamiento y labilidad en la conducta, lo que corresponde según el DSM IV a un Trastorno Generalizado del Desarrollo.

Con relación al lenguaje en una evaluación posterior realizada a la edad de 5 años 8 meses el diagnóstico indicaba lo siguiente: Test Peabody de Vocabulario de Imágenes: (Evaluación estandarizada que indaga el nivel de vocabulario receptivo a través de la presentación de laminas de complejidad creciente).

Puntaje: 17 Corresponde a una edad equivalente de 3 años 7 meses

#### **Aspectos Lingüísticos:**

Aspecto Fonológico:

Alterado. Presenta omisiones en la repetición de palabras aisladas. Por momentos el habla es ininteligible. Su ritmo y la

prosodia son inadecuadas.

Aspecto Semántico:

Nivel descendido de vocabulario comprendido. Comprensión disminuida de lo que dice el interlocutor, esta se encuentra limitada a frases simples.

Aspecto Pragmático:

Disminuido. Tendencia a hacer comentarios acerca de un tópico en especial y fuera de lugar. Ej: "No toques la luz" (en la sala de espera a otro paciente). Carencia de habilidades sociales.

#### **CONCLUSIONES:**

F. es un niño de que presenta un trastorno del lenguaje de naturaleza mixta.

El lenguaje de F. era predominantemente ecológico y por lo tanto estaba muy disminuida su capacidad de responder las preguntas que se le dirigía.

A la edad de 4 años su lenguaje era sumamente restringido, como ejemplo de ello algunas de sus expresiones verbales eran, si veía una plaza "PIAZZA; QUICOS", si no quería algo "NO QUIERE IR, NO QUIERE COMER", lo cual ilustra acerca de uno de los trastornos del lenguaje frecuentes en el EA, el de la inversión pronominal, etc.

A pesar de su "retraso madurativo, expresado por un descenso de la comprensión verbal, pobreza lingüística y del pensamiento" pudo comenzar a desarrollar la escritura mediante la FC a la edad de 6 años, logrando rápidamente escritura independiente. En este sentido es importante señalar que sus capacidades comunicativas se incrementaron de manera significativa.

A modo de ejemplo quisiéramos ilustrar situaciones de lenguaje espontáneo cuyo análisis aporta elementos valiosos con respecto a los trastornos mencionados al comienzo de este artículo.

A la edad de 8 años comenta la madre en un mensaje:

*"Hola Daniel te escribo para contarte que creo que ya sabes que tengo algunos temas con S (hermanita menor), hoy me dieron el boletín y no fue lo esperado, entonces en la camioneta apague la radio y la empecé a retar por que no estudia.*

*Al rato F. le dijo a su hermana, "LE VAS A CONTAR A PAPA QUE NO TRABAJAS EN EL COLEGIO. TE SACA EL CABALLO DE BARBIE"* (un juego de video).

*"El entendió todo el mensaje sin que yo lo mire ni le hable directamente a él".*

En este episodio se puede advertir que va construyendo espontáneamente relaciones causa efecto, empleando deícticos que implican futuro y que estaba prestando atención a la escena entre la madre y su hermana a pesar que no se le estaba dirigiendo el discurso.

Tal como ilustra el ejemplo anterior, además de que es evidente que prestaba atención al discurso que la madre le dirigía a su hermana, implica la comprensión de unidades mayores y de oraciones nuevas, no necesariamente pre-aprendidas y comprensión gramatical y discursiva, lo que muestra un progreso con relación a la evaluación que se le hiciera del lenguaje respecto de "Nivel descendido de vocabulario comprendido. Comprensión disminuida de lo que dice el interlocutor, esta se encuentra limitada a frases simples."

Retomando la clasificación anterior en cuanto a los trastornos del lenguaje se puede constatar que en su comentario muestra importantes modificaciones tanto en la comprensión del lenguaje receptivo, en la creación formal del lenguaje expresivo y en cuanto al empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., que no sólo buscan cambiar el mundo físico que se describen en los trastornos de las funciones comunicativas (lenguaje protodeclarativo).

Por otra parte es interesante examinar este episodio a la luz de lo que en la teoría cognitiva se denomina "Teoría de la Mente". Ésta se refiere a "un subsistema cognitivo, que se compone de un soporte conceptual y unos mecanismos de inferencia, y que

cumple, en el hombre, la función de manejar, predecir e interpretar la conducta" (Riviere, Nuñez, 1996)

El comentario de F. demuestra su inferencia (a partir del discurso de su madre) acerca de una representación de un otro (el padre) prediciendo de manera lógica la posibilidad de que otro (la hermana) a su vez sea sancionado con un castigo por su falta de estudio en la escuela.

La inferencia de F. implica además una creencia acerca del modo de reacción del padre que si bien no es suficiente como para cumplir con otra de las características importantes de la "Teoría de la Mente" (tener creencias sobre las creencias de los otros referidas especialmente al engaño) mostrará en el ejemplo siguiente como se encaminaba hacia la adquisición de esa habilidad.

## 2° Episodio

Una situación que comenzó a aparecer fue la utilización de estrategias de engaño con un propósito definido.

Si bien en este ejemplo se trata de una situación consecuencia de ideas obsesivas (ponerse determinada prenda de vestir) comenta su madre que le dijo "QUIERO DORMIR" mientras observa que *"LE ABRO LA PUERTA SE TIRA EN LA CAMA SE HACE EL DORMIDO Y ME PIDE QUE ME VAYA A TOMAR SOL."*

Si bien la adquisición de "Teoría de la Mente" es puesta a prueba a través de la resolución de "historietas intencionales" y en este caso éstas no han sido administradas al niño, es esclarecedora la idea de algunos investigadores para quienes "la capacidad de engañar podría constituir incluso un criterio más adecuado de posesión de una Teoría de la Mente que la de reconocer que alguien es objetivamente engañado" (Riviere, Nuñez 1996).

La especificidad de esta investigación reside en la posibilidad de explorar los trastornos del lenguaje a través de la escritura, compararlos con el lenguaje previo a la misma y estudiar las modificaciones que se producen en el lenguaje y en el sujeto toda vez que aquella aparece.

Tal como se observó en otros casos descriptos con anterioridad, se corroboraría la presunción de que aún en los casos en los que el lenguaje está más afectado la escritura contribuye a construir un sistema representacional que se va complejizando de modo de permitir "la función de la representación como interpretación de la realidad, a la cual se subordina su aspecto más propiamente figurativo" (Calzetta 2007).

Trastorno Autista: hacia una perspectiva integradora".Bs. As. Vertex. Revista Argentina de psiquiatría. Vol. XVI: 273-278

FRITH, U. (1991): "Autismo", Alianza Editorial, Madrid.

MASSUN, S. y TOCCO, S. (2002). "Emergencia del lenguaje oral en una niña de 8 Años" Memorias de las IX Jornadas de Investigación, Buenos Aires. Facultad de Psicología, UBA

ORLIEVSKY, D.; CALZETTA, J.J.; CERDÁ, M.; MASSUN DE ORLIEVSKY, S.; SUJARCHUK, S. Et al.: (2003) "Evolución del lenguaje a partir de la escritura en trastornos severos del desarrollo", Memorias de las X Jornadas de Investigación: Salud, educación, justicia y trabajo. T. III, 161-164, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.

ORLIEVSKY, D. y CALZETTA, J.J. (2004): "Efectos de la escritura en los trastornos severos del desarrollo", XI Anuario de Investigaciones, año 2003, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 51-63.

ORLIEVSKY, G.D. y CALZETTA, J.J. (2002): "Comunicación y estructuración psíquica en los trastornos severos del desarrollo". Memorias de las IX Jornadas de Investigación, Buenos Aires. Facultad de Psicología, UBA

ORLIEVSKY, G.D. y SUJARCHUK, S. (2002): "Diferencias comunicativas a partir de la escritura en un joven con trastorno del desarrollo" Memorias de las IX Jornadas de Investigación, Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.

ORLIEVSKY, G.D. (2001) "Ossezioni Cliniche Sulla Scrittura Nei Disturbi Profondi Dello Sviluppo". Verona. Atti del Congresso Internazionale "Il Tesoro Sommerso"

ORLIEVSKY, G.D; MASSUN, S. (2006) "I Modelli di Lingaggio nell'Autismo" Verona. Atti del Congresso Internazionale "La Terra di Mezzo"

ORLIEVSKY, G.D; MASSUN, S. (2006) Lenguaje, Escritura y Trastorno del Sentido de la Actividad en el Espectro Autista Memorias de las XIII Jornadas de Investigación, Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.

RAPPIN, I. (1987) "Trastornos del lenguaje oral y escrito" (pp.176-206) Disfunción Cerebral en la Infancia. Neurología, cognición, lenguaje y conducta. Barcelona. Ed. Martínez Roca

RIVIÈRE, A.; NUÑEZ, M. (1996) "La mirada mental". Buenos Aires. Aique

RONDAL, J.; SERON, X. (1991) "Problemática del Trastorno, Evaluación del Lenguaje y Aportación de la Psicolingüística". Trastornos del lenguaje. Barcelona. Paidós.

## BIBLIOGRAFÍA

American Psychiatric Association (1998). DSMIV. Barcelona: Masson.

AZCOAGA J. y col. (1997). "Los retardos del lenguaje en el niño". Barcelona. Paidós.

BIKLEN, D. (1993). "Communication Unbound". New York Teachers College Press.

BRIGHENTI, M.; TEATIN M. & MALAFFO, F. (2000). La "facilitazione" nei processi di comunicazione e di facilitazione del gesto nell'Autismo. Verona Atti Convegno Nazionale.

CALZETTA, J.J. y CERDÁ, M.R. (2002). "La elaboración psíquica a través de la escritura en un niño con trastorno del desarrollo". Memorias de las IX Jornadas de Investigación: Presente y futuro de la investigación en Psicología. Buenos Aires. Facultad de Psicología, UBA.

CALZETTA, J.J.; ORLIEVSKY, D.; CERDÁ, M.; MASSUN DE ORLIEVSKY, S.; SUJARCHUK, S. Et al.: (2003). "La estructuración psíquica en los trastornos severos del desarrollo", Memorias de las X Jornadas de Investigación: Salud, educación, justicia y trabajo. T. III, 101- 104, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires

CALZETTA, J.J. (2007). "Representación y Trauma en el Autismo" XIV Anuario de Investigaciones, año 2006, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires (En prensa)

CAPLAN, D. (1992). "Introducción a la Neurolingüística y al estudio de los trastornos del lenguaje" Madrid. Visot

CROSSLEY, R. (1994). "Facilitated Communication Training". New York. Teachers College Press.

CUKIER, S. (2005). "Aspectos clínicos, biológicos y neuropsicológicos del

# EJES DE ANÁLISIS EN EL DIAGNÓSTICO CLÍNICO PSICOPEDAGÓGICO DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Patiño, Yanina; Balbi, María Julia; Rulli, María Luján  
Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología, UBACyT, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El Equipo de Psicodiagnóstico del Programa de Asistencia Psicopedagógica a Niños con Problemas de Aprendizaje de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA ha reelaborado sus estrategias de abordaje clínico de acuerdo con la transferencia de resultados parciales de la investigación "Problemas de aprendizaje: Compromiso psíquico e intervenciones clínicas específicas". Concebimos al diagnóstico psicopedagógico como un modelo de interpretación del material clínico privilegiado, dado que nos permite caracterizar la modalidad de producción simbólica de un niño como forma singular de su actividad representativa. Para ello, utilizamos entrevistas y pruebas que nos permiten observar las distintas modalidades de actividad representativa que se ordenan en función de los ejes principales de organización psíquica comprometidos en los problemas de aprendizaje: 1) transmisiones parentales, 2) función fantasmática, 3) productividad simbólica narrativa, 4) y las producciones estrictamente cognitivas. La caracterización de la modalidad de simbolización en relación a la heterogeneidad de la actividad representativa, junto al realce de los aspectos conflictivos y las posibilidades de despliegue representacional de los niños con dificultades en el aprendizaje, nos permite establecer hipótesis que marcarán las líneas posibles de intervención terapéutica para cada niño en función de la singularidad de sus restricciones simbólicas.

## Palabras clave

Aprendizaje Simbolización Intervenciones específicas

## ABSTRACT

### AXES OF ANALYSIS IN THE CLINICAL DIAGNOSIS OF CHILDREN WITH LEARNING DISORDERS

The Psychodiagnostic team of children consulting the Program of Psychopedagogic Assistance to children with Learning disorders which is part of the Chair of Clinical Psychopedagogy in the Faculty of Psychology of the University of Buenos Aires, has redesigned its clinical strategies according to the transfer of the investigation: "Learning disorders: psychic factors and specific clinical interventions" partial results. We conceive the Psychopedagogic Diagnostic as a model for the interpretation of clinical material interpretation model, since it allows us to characterize the child's symbolic production modality as a singular form of its representative activity. We use interviews and tests that allow us to observe the different representative activity modalities that are ordered based on the main axes of psychic organization involved in learning problems: 1) parental transmissions characteristics 2) constitution of fantasmatic function 3) symbolic narrative production 4) strictly cognitive production. The symbolic modality characterization related to symbolic activity diversity in conjunction with the conflicting aspects enhancement and the symbolic deployment possibilities of children with learning disorder, allow us to establish hypotheses to trace different therapeutic intervention directions for each child (specific treatment) according to their own symbolic restrictions.

## Key words

Learning Symbolization Specific interventions

## INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es articular aspectos teóricos y clínicos en el abordaje de los problemas de aprendizaje escolar. Nos proponemos evaluar el proceso de transferencia de resultados parciales de la investigación "problemas de aprendizaje: compromiso psíquico e intervenciones clínicas específicas" dirigida por la Dra. Silvia Schlemenson al Programa de Asistencia Psicopedagógica, a través del cual la Cátedra de Psicopedagogía Clínica brinda asistencia a niños derivados por los equipos de orientación escolar de escuelas dependientes del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

El objetivo general de la investigación es profundizar en las estrategias clínicas para incidir en los cambios psíquicos que favorecen las transformaciones de la producción simbólica en niños con problemas de aprendizaje.

A partir del análisis realizado en la investigación, la producción simbólica de un niño debe ser evaluada en diversas áreas: gráfica, discursiva y narrativa, y cognitiva. Dado que el proceso de simbolización de cada sujeto se expresa en forma singular en cada una de las áreas, el análisis de los factores psíquicos comprometidos en las mismas posibilita su caracterización y promueve la elaboración de herramientas para el posterior tratamiento psicopedagógico.

De este modo, la variable central "Factores y procesos psíquicos comprometidos en los problemas de aprendizaje" organiza las mediaciones conceptuales entre los condicionantes psíquicos, las modalidades específicas de producción simbólica y las restricciones en el aprendizaje. Esta variable ha sido dimensionada en cuatro ejes de análisis:

1- El análisis de la oferta simbólica parental y su relación con los antecedentes histórico libidinales que la distinguen permite organizar y articular aspectos del diagnóstico clínico aplicables a las entrevistas con padres.

2- Las Modalidades de simbolización expresadas en la producción proyectiva gráfica se interpretan en relación al despliegue de la actividad fantasmática en niños con problemas de aprendizaje.

3- Las Modalidades de simbolización expresadas en la producción discursiva se interpretan como formas de construcción de la actividad narrativa tendientes al despliegue de la actividad imaginativa de carácter subjetivo a través del lenguaje.

4- Las Formas de simbolización que combinan las distintas modalidades de productividad cognitiva se interpretan en relación a la complejidad de la actividad lecto-escrita.

En este trabajo nos proponemos desarrollar las reelaboraciones realizadas en el proceso psicodiagnóstico en el Programa de Asistencia Psicopedagógica a partir de la aplicación de los ejes de análisis dimensionados en la investigación.

Antes de avanzar en lo referente a los ejes del psicodiagnóstico, definiremos qué es lo que entendemos por Aprendizaje, para luego establecer cuándo se constituye un problema, ya sea síntoma u otro tipo de trastorno.

Conceptualizamos al Aprendizaje como Producción Simbólica, definida por P. Alvarez como "la actividad psíquica representacional mediante la cual el sujeto interpreta el mundo en el que se inscribe de acuerdo a sus propias relaciones de sentido, y que se manifiesta a través de los elementos que conforman la trama de significaciones con la que expresa su singularidad

psíquica, históricamente constituida"

Creemos que hay modos singulares de incorporar novedades que están históricamente acuñados. Nos referimos a la historia libidinal fundante, en donde, a partir de las vicisitudes de la Pulsión en relación con el objeto se constituye el psiquismo, condición de posibilidad para la construcción de conocimientos.

Los modos singulares de cada sujeto de vincularse con ciertas áreas de la realidad y no con otras, hablan de sus *predilecciones selectivas*, las cuales determinan que el sujeto invista aspectos del conocimiento que le permiten el acceso al placer y evite invertir aquello que se relacione con aspectos traumáticos o conflictivos.

Cuando nos referimos a un Problema de aprendizaje no lo hacemos en términos de déficit, de lo que "resta aprender", sino entendiéndolo como una particularidad en la forma de simbolizar que se encuentra sesgada y parcializada de una forma que resulta restrictiva y ocasiona sufrimiento ya que obtura el enriquecimiento, la apertura al mundo y en definitiva la expansión subjetiva.

Reuniendo lo antedicho, proyectamos al psicodiagnóstico de niños con problemas de aprendizaje como dispositivo para caracterizar la modalidad cognitiva singular como forma de actividad representativa

Cada una de las técnicas utilizadas tiene su basamento en el modo de concebir a la actividad representativa: apoyados en la metapsicología ampliada que propone A. Green, entendemos al trabajo de representación de la realidad como algo complejo ya que articula materialidades (sensaciones, imágenes, palabras) y procesos (proceso 1º, 2º) heterogéneos. Esto es lo que entendemos como la heterogeneidad de la actividad representativa.

## EJES CLÍNICOS DE ANÁLISIS

### 1) Caracterización de las Transmisiones parentales

La transmisión no es de modo alguno un proceso pasivo a merced del cual queda el niño, sino que se intenta diferenciar a lo largo del proceso psicodiagnóstico qué de la oferta de significación parental ha sido incorporado, complejizado y transformado por parte del niño. A partir de las entrevistas a padres vamos rastreando la modalidad discursiva de simbolización, analizándolas de acuerdo a dos dimensiones:

#### a) Modalidad de tramitación libidinal:

Sabemos que para el psiquismo no existe información por fuera de lo libidinal, en tanto todo acto de representación implica un acto de catectización y que, son los adultos a cargo del niño los que orientan su posibilidad de representar, de ligar, lanzándose a conocer, no cualquier objeto del mundo, sino aquellos que fueron marcados libidinalmente por un Otro significativo. Nos interesa hacer especial hincapié en el registro del afecto en cada una de las instancias del proceso psicodiagnóstico, dado que entendemos que lo que influye en el psiquismo es la calidad de las relaciones y las formas particulares de donación libidinal.

Se tratará así, de caracterizar las diversas modalidades de oferta libidinal en las relaciones parentales y sus efectos psíquicos en el niño, otorgando un sentido histórico subjetivo a la modalidad de aprendizaje del niño.

De acuerdo a los antecedentes libidinales observaremos si los niños repiten y cómo, aquellos particulares movimientos libidinales hacia los objetos marcados por la oferta de significaciones parentales en lo que hace a su propia historia pulsional.

Los indicadores a tener en cuenta para el análisis del material son:

- Modalidad de presentación y despliegue de conflictos.
- Vínculo afectivo establecido con el niño por referencia al deseo inconciente parental.
- Procesamiento simbólico de situaciones significativas placenteras y dolorosas.
- Trabajo de simbolización del terapeuta.

#### b) Posiciones identificatorias, relaciones de alteridad y marcas de diferenciación sexual y generacional:

Dado que el niño encuentra en el discurso parental enunciados identificatorios que favorecen o no la proyección en un tiempo futuro, nos interesaremos en conocer acerca del posicionamiento parental en relación al origen, a la diferencia de los sexos y a la cadena generacional, como así también cuáles son los emblemas que recortan del discurso del conjunto social al que pertenecen. Es por ello que nos centraremos en rastrear las transmisiones ligadas a rasgos identificatorios, ideales, enunciados emblemáticos y al contrato narcisista, recortando del material discursivo de los padres los siguientes indicadores:

- Enunciados explícitos e implícitos en relación a la inscripción filiante del niño.
- Transmisiones inferidas por referencia a la propia posición de los padres como hijos.
- Marcas identificatorias incorporadas por efecto del investimento de lo diverso.
- Aspectos identificatorios en relación al discurso social: caracterización de la alteridad

En cuanto a la producción proyectiva, analizamos los gráficos como una escritura en imágenes, a la manera del texto de los sueños. Entendemos que la presencia de la hoja en blanco y la consigna del dibujo activan el mecanismo de proyección sensorial. A partir de esto se movilizan afectos en el niño que está frente a nosotros y queremos indagar entonces cuál es el recorrido de ese afecto, qué inviste, cuáles son los movimientos de ligazón de ese psiquismo. Los indicadores a considerar son (A. Wald):

1. Características de las representaciones: trabajo de la representación. Ligaduras, quiebres, interrupciones, complejizaciones. Proceso primario, secundario y terciario. Formaciones intermedias: contenido de fantasías e imágenes narcisistas.

2. Destinos del afecto: significancia en imágenes y palabras, supresión, evacuación (identificación proyectiva) en formas gráficas, verbales, actos, somatizaciones. Figuras de la escisión y la fragmentación. Contrainvestimento fáctico.

Con la producción narrativa, nos acercamos a la forma de producción simbólica más compleja: el objeto a indagar no es tanto el lenguaje en el sentido lingüístico, sino los recursos psíquicos que el niño tiene para apropiarse de él y poder comunicar sus sentidos propios. Esto implica el aspecto proyectivo del lenguaje, buscando su base pulsional. Utilizamos para este fin el test proyectivo CAT-A. Los indicadores considerados son:

#### Análisis del relato de cada lámina (Alvarez)

Análisis Formal.

- a. Presentación y despliegue de los Sujetos.
- b. Organización de la Temporalidad.
- c. Modalidad de tratamiento del Conflicto.

Análisis de Contenido.

Importa ver qué cuenta, si está en relación con su historia, con el motivo de consulta.

Lectura global del CAT: refiere a la dinámica interna total de su producción.

Actitud general durante la toma: grado de interés y compromiso con la tarea.

La variedad de pruebas que propone el WISC representan las distintas áreas de conocimiento, y por ello nos permite observar cuál es su desempeño en cada una de ellas, hipotetizando acerca de su modalidad de representación. A partir del dispersograma obtenemos un perfil cognitivo, es decir las tendencias no uniformes de construcción de conocimiento. Realizamos un análisis cualitativo de esta prueba psicométrica: nos centramos en el desempeño individual, lo que es significativamente descendido o aumentado según su propia media, además del valor esperable según su edad. Analizamos la respuesta subjetiva, propia y personal de un niño frente a la consigna de cada uno de los subtest tomando en cuenta qué cosas convoca dicho subtest, cómo responde él, qué recursos simbólicos pone en juego o no, cuál es la manera singular en que fracasa.



No identificamos sistemáticamente un puntaje alto con un logro o éxito en cuanto a la capacidad de simbolización, ya que puede suceder que puntajes excesivamente altos correlacionados con lo que están significativamente descendidos, indiquen una modalidad defensiva.

Incluimos el test de Bender ya que nos proporciona una estimación del desarrollo visomotor del niño; hacer inferencias sobre determinadas patologías neurofisiológicas; conocer la modalidad de simbolización; cómo el sujeto se enfrenta y logra producir frente a la hoja en blanco, a partir de las marcas subjetivas puestas en juego en la realización de la prueba. En el análisis hacemos hincapié en la producción general, cómo se han ido realizando cada una de las figuras, qué verbalizaciones se realizaron, cómo se organizó el espacio y la manera en que el sujeto resuelve tener que hacer una producción en la que no puede borrar. Se les pregunta cuál es la figura que más les gustó y cuál la que menos y por qué, a fin de conocer qué diferentes aspectos pudieron motivar sus elecciones y cuáles fueron las justificaciones utilizadas.

Por último, y para niños mayores de 8 años hemos introducido una nueva prueba de lectura, diseñada por Gustavo Cantú. En una primera instancia, previo a la lectura, se realiza una entrevista abierta a partir de la cual se indaga la historia de la lectura en este niño. Luego se utilizan cuentos seleccionados que abordan diferentes problemáticas y que son divididos en leixias que el niño va leyendo, en caso de que no quiera hacerlo son leídas por el entrevistador, luego de cada lectura se realizan preguntas de asociación y anticipación. El análisis que realizamos toma en cuenta la producción de sentidos, es decir lo que el sujeto puede producir a partir de lo que está escrito, centrándonos en la producción imaginativa y la reflexión, es decir qué formas se despliegan a partir de las significaciones que están en lo escrito desde lo propio del sujeto. Esta prueba nos brinda información con respecto al posicionamiento subjetivo del niño en referencia con conocimientos socialmente instituidos y cuál es su funcionamiento en relación con su actividad representativa, la función de la fantasía y la conexión con la propia legalidad del objeto. Se toman las producciones durante el diagnóstico como asociaciones a analizar a la propia subjetividad de cada niño y de su historia particular.

## CONCLUSIÓN

El análisis sistemático de cada una de las modalidades de simbolización a partir de cada uno de los ejes presentados con anterioridad permite elaborar herramientas clínicas que agilizan el tratamiento psicopedagógico, ampliando su efectividad. Esto es debido a que la caracterización de la modalidad de simbolización en relación a la heterogeneidad de la actividad representativa, junto al realce de los aspectos conflictivos y las posibilidades de despliegue representacional de los niños con dificultades en el aprendizaje, nos permite establecer hipótesis que marcarán las líneas posibles de intervención terapéutica al interior del tratamiento específico para cada niño en función de la singularidad de sus restricciones simbólicas.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- AULAGNIER, Piera: (1986) El aprendiz de historiador y el maestro brujo. Bs. As., Amorrortu. 2da. parte. "Una historia llena de interrogantes". 1. "Historiadores en busca de pruebas".
- CANTÚ, G. (2004) "La lectura reinventada". En SCHLEMENSON, S. Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires, Paidós
- GREEN, A. La metapsicología revisitada. (1996) Bs As Ed. Eudeba
- SCHLEMENSON, S. (2001) "El diagnóstico psicopedagógico" en Niños que no aprenden. Editorial Paidós Bs. As
- SCHLEMENSON, S. comp. (1999) Leer y escribir en contextos sociales complejos. Bs. As., Editorial Paidós.
- SCHLEMENSON, S. (1996). El aprendizaje: un encuentro de sentidos Bs. As., Kapelusz

WALD, A.: La entrevista de historia vital en la clínica con niños. Dto. Publicaciones. Facultad de Psicología. UBA.

WETTENGEL, L.: Modalidad cognitiva: Un enfoque psicopedagógico clínico. Anuario de Investigaciones N° 4. Facultad de Psicología. UBA. Ficha de Publicaciones del CEP.

# LA DEPRESIÓN DESDE LA PSICOLOGÍA EVOLUCIONISTA

Poo, Fernando; Gillet, Silvana Ruth; Troglia, Marisa  
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

## RESUMEN

Este trabajo presenta algunas de las hipótesis más relevantes sobre el origen y la posible función adaptativa de la depresión. La PE, basada en la moderna teoría de la evolución, considera que la selección natural favorece rasgos asociados al éxito reproductivo, es decir, aquellos que incrementan la aptitud de un organismo. Por lo tanto, es posible sostener la hipótesis de que ciertos estados o conductas, en apariencia desadaptativos como la depresión, existen actualmente porque habrían incrementado la aptitud en entornos ancestrales. En este marco revisaremos tres hipótesis. Primero la de Randolph Nesse, quien sostiene que la depresión constituye la alteración de un mecanismo defensivo. Para este autor, la depresión sería el extremo negativo del bajo estado de ánimo. Revisaremos también la Social Navigation Hypothesis que sostiene que la depresión tiene una doble función en la resolución de problemas sociales. La rumiación depresiva mejoraría las capacidades cognitivas para la solución de problemas sociales claves, mientras que la anhedonia y la perturbación psicomotora permitirían convencer a otros significativos para que provean ayuda. Y, por último, el "Bargaining Model of Depression" que sostiene que la depresión mayor es una forma de renegociar un contrato social que es injusto para una de las partes.

## Palabras clave

Psicología evolucionista Depresión Adaptación

## ABSTRACT

### DEPRESSION FROM THE POINT OF VIEW OF EVOLUTIONARY PSYCHOLOGY

This work introduce some of the most important hypothesis about the possible adaptive origin and function of depression. The PE, to be based on the modern evolutionary theory, consider that natural selection to improve the appearance o traits who are related whit the reproductive succes, those who increase the organism fitness. Therefore, it is possible to say that depression exist nowadays because depression has been increase fitness in ancestral environments. In this context we review three hypotesis. First Randolph Nesse hypothesis, who claim that depression it's a defense alteration. Depression would be the low mood negative highest degree. Second, we review the social Navigation Hypotesis that claim that depression has a double function in the resolution of social problems. The depressive rumination woul improve cognitive capacities to solve key social problems, while anhedonia and psicomotor perturbation would allow to persuade significative others to provide help. At last, we consider the Bargaining Model of Depression that hold that mayor depression it's a way of renegotiate a social contract that is unfare for one of side.

## Key words

Evolutionary psychology Depression Adaptation

## INTRODUCCIÓN

Existe acuerdo entre los investigadores en considerar a la depresión como una enfermedad. Sin embargo, dado que no hay consenso acerca de sus causas y síntomas, o del tratamiento que se le debe dar, de que hay poca o ninguna evidencia acerca de causas como infecciones, toxinas, o daño físico del cerebro, y de que, por otra parte, existe evidencia de que la depresión esta causada por circunstancias sociales que habrían ocurrido repetidamente en el ambiente de adaptabilidad evolutiva (EEA) (Hagen, 2003), y dado que la mayoría de los que sufren depresión experimentan una recuperación completa asociada con mejoras vitales importantes, es posible preguntarse por qué existe semejante convicción. En este sentido, en los últimos años, se ha desarrollado un enfoque psicológico, que encuentra sustento teórico en la moderna teoría de la evolución, que propone entender diversos trastornos mentales, entre ellos la depresión, como rasgos adaptativos producto de la evolución del ser humano (Nesse, 2001, 2005). En este trabajo, revisamos las tres hipótesis más relevantes que, desde este enfoque, se han propuesto sobre la depresión.

## LA DEPRESIÓN COMO DEFENSA

Nesse (2000) sostiene que muchas conductas que consideramos como síntomas perjudiciales de trastornos psicológicos podrían haber evolucionado como mecanismos defensivos ante algún tipo de peligro. La ansiedad, por ejemplo, prepara al individuo para enfrentarse al peligro. Si los trastornos de ansiedad son tan frecuentes, sostiene el autor, se debe a que un sistema de aviso óptimo debe estar diseñado para expresar una defensa relativamente poco costosa incluso ante situaciones en las que hay una mínima posibilidad de riesgo. De acuerdo con este planteo la depresión podría ser la alteración de un mecanismo de defensa adaptativo. Según el autor, la selección natural habría diferenciado, a partir de un estado genérico de inhibición, subtipos especializados para afrontar distintas clases de situaciones. Tristeza, depresión, culpa, pena, aspectos pasivos y negativos de la depresión, podrían ser útiles porque inhiben acciones que resultarían potencialmente dañinas para el organismo. La depresión ayudaría al organismo a desengancharse de metas que, si bien son importantes, se evalúan como inalcanzables. Esto explicaría por qué la experiencia del fracaso está frecuentemente asociada a la aparición de síntomas depresivos. Debido a que las emociones negativas podrían haber evolucionado para ayudar a los organismos a enfrentar situaciones que pusieran en riesgo su aptitud, el bajo estado de ánimo podría entenderse como un estado emocional normal con un amplio rango de manifestaciones. Llevado a su extremo, el bajo estado de ánimo desembocaría en la depresión mayor, es decir, un estado severo de afecto negativo que es a menudo, pero no necesariamente, patológico. Nesse (2000) sugiere que los síntomas depresivos pueden ser útiles frente a situaciones no propicias en cualquier dominio. Sin embargo, su modelo no presume que los síntomas depresivos sean siempre adaptativos. Esto podría constituir una debilidad del mismo en tanto un importante rango de comportamientos quedaría sin explicación. La depresión bien podría ser producto de una falla en el funcionamiento normal, o un subproducto no adaptativo de algún rasgo adaptativo.

### The Social Navigation Hipótesis (SNH)

La *Hipótesis de la Navegación Social* (Watson y Andrews, 2002) sostiene que la depresión está asociada con problemas sociales. Los autores sugieren que la depresión juega dos roles complementarios en el manejo de problemas sociales particularmente importantes: (1) enfoca recursos cognitivos en el planeamiento de salidas a problemas sociales complejos y, (2) motiva el acercamiento de compañeros sociales para que provean ayuda en la solución de esos problemas. En este sentido, existen investigaciones estadísticas que demuestran que los depresivos exhiben características cognitivas de dependencia social aumentada y un mayor deseo de aprobación social y éxito (Shepard & Teasdale, 1996). Indicadores situacionales y cognitivos de conflicto social también están fuertemente relacionados a la depresión constituyendo un importante predictor de la misma (Alloy et. al. 1999). Finalmente, las condiciones que alivian la depresión parecen influir en la resolución de problemas sociales ya que ella terminaría cuando el problema social es solucionado o cuando el problema es percibido como no solucionable ya que el individuo dejaría de esforzarse.

La función de *rumiación social* de la depresión se relaciona con la posibilidad de encontrar soluciones a problemas sociales complejos, lo que puede significar un esfuerzo cognitivo masivo y podría explicar dos de las características típicas de la depresión como la anhedonia y el retardo psicomotor. En efecto, como las capacidades cognitivas son limitadas, menos fuentes cognitivas están disponibles para el planeamiento y búsqueda de otras actividades, metas e intereses, y más fuentes cognitivas están abocadas a la tarea de resolver un problema. La necesidad de focalizar los recursos y evitar distracciones lleva a limitar los intereses hedonistas. La consecuente anhedonia es una marca distintiva de la depresión. Del mismo modo, la reducida actividad y socialidad que se conoce como el retardo psicomotor del depresivo podría tener su origen en la evitación de eventos que interfieren con el foco del problema a solucionar. La depresión, entonces, aparecería para inducir cambios cognitivos que ayudan a los depresivos a construir un modelo de su situación social y planear acciones para resolver problemas importantes (Yost & Weary, 1996). Los modelos de desempeño de los depresivos en tareas cognitivas indican que enfrentan y priorizan la resolución de problemas sociales mientras que exhiben un menor desempeño en tareas que demandan habilidades cognitivas de naturaleza no social o abstracta (Hartlage et. al., 1993).

En cuanto a la *función de motivación social*, ésta supone que la depresión no sólo es costosa para el depresivo. Los compañeros sociales con un interés de aptitud positivo en las actividades normales del depresivo sufrirán costos en tanto que el episodio depresivo interfiere con esas actividades. Los autores describen dos mecanismos por los cuales los costos de la depresión podrían motivar a los miembros de la red social del depresivo a realizar concesiones que de otra manera no harían. El primero de ellos sostiene que la depresión podría funcionar como un pedido honesto de auxilio. El segundo sugiere que la depresión puede motivar a los compañeros sociales a proveer ayuda ya que el incremento de costos que se les impone tornaría más conveniente ayudar a detener el episodio depresivo que soportar sus costos.

### The Bargaining Model of Depresión

Hagen (2002, 2003) formula un modelo adaptativo para la depresión mayor y no sólo para las depresiones menores. De modo similar a lo que propone la SNH, el autor sostiene que la falta de motivación o el suicidio del depresivo deben entenderse en un contexto social. Sostiene que cuando el individuo percibe que otros poderosos obtienen de su esfuerzo más beneficios sobre su aptitud que él, puede, al reducir su productividad, obligar a los otros a renegociar el contrato que los une. De este modo, su depresión funcionaría como una huelga de trabajo (Hagen, 1999). Una premisa importante de este modelo

es que la depresión habría evolucionado en el entorno ancestral de nuestra especie, es decir, en nuestro ambiente de adaptabilidad evolutiva (EEA). En el EEA conflictos costosos entre individuos y grupos fueron, probablemente, muy comunes, particularmente cuando se producían pérdidas y fallas sociales para el individuo. En este ambiente el individuo pertenecía a pequeños grupos de cazadores-recolectores en los cuales los roles y funciones estaban claramente diferenciados y donde cada miembro tenía, prácticamente, monopolio sobre sus funciones. Los conflictos entre individuos o entre el individuo y el grupo, provocaban pérdidas o fallas sociales que, a menudo, desembocaban en la necesidad de asistencia, recursos materiales o sociales adicionales para algunos de los miembros. Sin embargo, los compañeros sociales podían no proveer ayuda o realizar cambios inmediatamente. Frente a esto el individuo tenía distintas opciones como la agresión física o la persuasión, las cuales no serían viables en el EEA ya sea por el tamaño del adversario (grupo vs. Individuo, o por fortaleza) o por conflictos de interés que podían hacer fallar la persuasión. Una estrategia alternativa era imponerle costos sobre la aptitud a los otros poderosos al no proveerles beneficios hasta que los cambios deseados llegasen. En otras palabras, los individuos podían negociar (bargain). Las circunstancias sociales particulares que hacían posible la negociación fueron, con probabilidad, ubicuas en el EEA y se caracterizaban por el monopolio de recursos. Cuando hay varios proveedores de recursos, esto es, cuando hay un mercado en lugar de un monopolio, se tiene poca necesidad de pagar costos por influir a otros porque, siempre se pueden obtener los recursos necesarios. En el EEA, sin embargo, podía ser muy frecuente que no existiera un mercado o que fuera muy reducido. Sociedades basadas en el parentesco, altos niveles de cuidado biparental, bajas densidad poblacional, etnicidad y agresión intergrupal ocasional significaban que cambiar compañeros sociales podría ser difícil. Dado este alto grado de interdependencia los individuos que retenían sus beneficios podrían haber impuesto costos significativos para los otros miembros del grupo. Esto actuó como una fuerte presión selectiva para la evolución de estrategias de negociación para obtener asistencia o provocar la modificación de arreglos sociales cuando estos dejaron de ser beneficiosos.

Para Hagen, los síntomas costosos de la depresión tienen la función de imponer costos sobre la aptitud de otros, señalando, de manera creíble, que se están sufriendo. De acuerdo con este punto de vista la depresión sería una estrategia inconsciente de manipulación social gatillada cuando los individuos perciben que están sufriendo costos que solo pueden ser aliviados por la acción de los miembros del grupo.

### CONCLUSIONES

La Psicología Evolucionista propone considerar a la depresión como un rasgo adaptativo, llegando a considerarla, en algunos modelos como claramente no patológica. Sin embargo, también se reconoce que es probable que la depresión clínica puede ser inadecuada y desadaptativa. Los síntomas depresivos intensos y prolongados pueden a veces ser normales, consecuencia de relaciones sociales negativas, respuestas no patológicas a desencadenantes crónicos o severos, o, pueden reflejar defectos o ruidos desadaptativos en los mecanismos responsables de regular síntomas depresivos normales. Comprender su funcionamiento mejorará nuestra habilidad para prevenirlos y tratarlos. Las diferentes hipótesis que hemos revisado ponen el acento en aspectos diversos del fenómeno sin llegar a un acuerdo unánime respecto de la función adaptativa de la depresión. Por lo tanto, creemos que es necesario avanzar en la revisión de las múltiples hipótesis que surgen en este campo, así como también llevar adelante investigaciones empíricas que permitieran ponerlas a prueba.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALLOY, L.; ABRAMSON, L.; WHITEHOUSE, W. ; HOGAN, M.; TASHMAN, N.; STEINBERG, D.; ROSE, DONOVAN, P. (1999) Depressogenic cognitive >Hagen, E. H. (1999) The function of postpartum depression. *Evol. Hum. Behav.* 20, 325-359.
- HAGEN, E.H. (2002) Depresión as bargaining: The case postpartum. *Evol. Hum. Behav.* 23:323-336.
- HAGEN, E. (2003) The bargaining model of depression. In: *Genetic and Cultural Evolution of Cooperation*, ed. P. Hammerstein. MIT Press.
- HARTLAGE, S.; ALLOY, L.; VAZQUEZ, C.; DYKMAN, B. (1993) Automatic and and effortful processing in depression. *Psychol. Bull.* 113: 247-278
- NESSE, R.M. (2005). Natural selection and the regulation of defenses: A signal detection analysis of the smoke detector principle. *Evolution and Human Behavior*, 26, 88-105.
- NESSE, R.M. (2001). The smoke detector principle. Natural selection and the regulation of defensive responses. *Ann. N.Y. Acad. Sci.* 935, 75- 85
- NESSE, R. (2000) Is depression an adaptation? *Arch. Gen. Psychiatry*.57:14-20
- SHEPARD, L.C. & TEASDALE, J.D. (1996) Depressive thinking: changes in schematic mental models of self and worl. *Psychol. Med.* 26: 1043-1051
- WATSON, P.J. & ANDREWS, P.W. (2002) Toward a revised evolutionary adaptationist analysis of depression: The social navigatin hypothesis. *Journal of Affective Disorders.* 72:1-14
- YOST, J. & WEARY, G. (19969 Depression and the correpondent inference bias: evidence for more effortful cognitive processing. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* 22: 192-200

# EFICACIA DEL DISPOSITIVO TERAPÉUTICO EN PADRES DE ADOLESCENTES EN RIESGO

Quiroga, Susana Estela; Paradiso, Liliana Mabel; Perez Caputo, Maria Del Carmen  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Se analizan los resultados del trabajo terapéutico con los padres de adolescentes clasificados por el DSM IV como Trastornos de Personalidad Borderline y Trastorno Negativista Desafiante y Trastorno Disocial respectivamente. El mismo se desarrolla en Programa de Psicología Clínica para Adolescentes, Sede Regional Sur, UBA, Directora Prof. Dra. Susana Quiroga. Dichos padres llegan al Programa acompañando a sus hijos, estos últimos derivados por escuelas o juzgados, debido a los serios trastornos de conducta que presentan. En el Programa se trabaja con grupos terapéuticos paralelos de padres y adolescentes con orientación psicodinámica, comenzando por un Dispositivo de 10 sesiones llamado Grupo de Terapia Grupal Focalizada (GTF) que apunta a disminuir la deserción y mejorar tanto el diagnóstico como la inserción en la futura Terapia Grupal de Largo Plazo (GTLPL). En este trabajo se muestran: 1) los resultados "Pre-PostTest" del Dispositivo a través de Instrumentos que evalúan niveles de ansiedad y depresión y 2) el análisis de la evolución clínica del abordaje GTF por medio del análisis de las narrativas. Los resultados muestran una disminución de la depresión y de la ansiedad, lo que se corresponde clínicamente con una participación más activa y reflexiva en relación con la problemática de sus hijos.

## Palabras clave

Padres Depresión Ansiedad Narrativas

## ABSTRACT

### EFFICACY OF THE THERAPEUTIC PROCEDURE IN PARENTS OF RISK ADOLESCENTS

The results of the therapeutic work done with the parents of the adolescents classified by the DSM IV as having Borderline Personality Disorders and Oppositional - Defiant Disorder and Antisocial Disorder respectively are analyzed. This work is carried out at the Clinical Psychology Programme for Adolescents, Southern Branch, UBA, Chair Prof. Dr. Susana Quiroga. Parents contact the Programme when they accompany their children, who are referred by their schools or the courts, due to their severe behavior disorders. In this Programme there are parallel groups for parents and adolescents working in therapeutic groups with a psychodynamic approach. They start by a 10-session procedure called Focused Therapy Group (FTG), whose aim is to lower the number of drop-outs and to improve both the diagnosis and the insertion in a future Long-Term Group Therapy (LTGT). This study shows 1) the "Pre-Post Test" results of the Procedure by means of Instruments that assess the levels of anxiety and depression and 2) the analysis of the clinical evolution of the FTG approach through the analysis of the narratives. The results show a decrease in depression and in anxiety, which is clinically associated with a higher and more reflexive participation in their children's problems.

## Key words

Parents Depression Anxiety Narratives

## INTRODUCCIÓN

El estudio que se presenta forma parte de la Investigación "Análisis de Proceso y de Resultados de Terapia Grupal Focalizada (GTF) de Corto Plazo para Adolescentes con Conducta Antisocial y Autodestructiva", (Proyecto UBACyT P069) dirigido por la Dra. Susana E. Quiroga y se desarrolla en el marco del Programa de Psicología Clínica para Adolescentes, que funciona en la sede Regional Sur de la Facultad de Psicología - UBA.

Los pacientes que asisten a este Programa se caracterizan por la presencia de reiterados traumas infantiles, desamparo físico y psíquico, migraciones, cambios de estructura familiar, desaparición o muerte dudosa de los progenitores, presencia de patologías parentales, violencia familiar y maltrato infantil: como abuso físico, sexual, emocional y/o verbal. Por tal razón se trata de familias con alta vulnerabilidad bio-psicosocial, de bajos recursos económicos, que habitan en zonas marginales de la zona sur del conurbano bonaerense con ciertas conductas delincuenciales, manejo fácil de drogas y armas ilegalmente adquiridas. (Quiroga, et.al 2005)

En esta oportunidad presentaremos el trabajo terapéutico que se está llevando a cabo en la Unidad de Violencia con los padres de adolescentes que según el DSM IV se clasifican como Trastorno Negativista Desafiante y Trastorno Disocial, (Proyecto UBACyT P056, 2001-2003; y P069, 2004 -2007). Dichos padres llegan al servicio acompañando a sus hijos que son derivados por escuelas o juzgados por trastornos de conducta. En el servicio se trabaja con grupos paralelos de padres y adolescentes, dado que consideramos que las causas de las patologías que presentan los adolescentes encuentran su origen en el vínculo con sus padres desde la más temprana infancia. El primer antecedente en trabajo clínico con grupos de orientación a padres, entre nosotros fue Arminda Aberastury (1962), sin embargo, hay poca bibliografía sobre investigaciones clínicas en grupos paralelos de padres y adolescentes con orientación psicodinámica. (Quiroga,et.al.2006).

La literatura que se refiere a estas problemáticas (Barach, 1991, Fonagy et al., 1996 y Kernberg 1987) plantea que la patología de estos pacientes adolescentes se corresponde con la presencia de Trastornos de Personalidad en los padres. Las mismas conclusiones se hallaron en nuestro equipo (Quiroga et. al.2006) al evaluar la estructura de personalidad de los padres que arrojó un 60% de trastornos graves de personalidad con episodios en los que emergen núcleos psicóticos.

Por otra parte el DSM IV describe a estos padres dentro de un Patrón Familiar con las siguientes características: 1) Para el Trastorno Disocial: conductas de rechazo y abandono hacia sus hijos, prácticas educativas que alternan conductas caóticas e incoherentes con disciplina rígida, abusos físicos o sexuales y carencia de supervisión. 2) Para el Patrón Familiar del Trastorno Negativista Desafiante, describe familias donde por lo menos uno de los padres cuenta con una historia de trastorno del estado de ánimo, trastorno negativista desafiante o disocial, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno anti-social de la personalidad o trastorno por consumo de sustancias. En muchos casos las madres presentan trastorno depresivo.

## PRESENTACIÓN DEL DISPOSITIVO PSICOTERAPÉUTICO GTF

Debido a las dificultades que presentan estas patologías para establecer vínculos y a los altos índices de deserción, se creó un dispositivo para mejorar la eficacia del diagnóstico, evaluar la posibilidad de cambio terapéutico y la factibilidad de una futura terapia grupal psicodinámica: Este dispositivo lo llamamos: *Grupo de Terapia Focalizada GTF*. (Quiroga et.al.2003). Este dispositivo grupal, se desarrolla en *Módulos*, de duración, objetivos y técnicas pre-determinadas. Los GTF constan de diez (10) sesiones de una vez por semana y una hora y media de duración, con temática focalizada, y se distribuyen de la siguiente forma: dos reuniones multifamiliares al principio y al final, siete sesiones de grupo con los adolescentes y con los padres en forma paralela, y una sesión vincular de evaluación para pasar al siguiente módulo de tratamiento (Quiroga et.al. 2004.a,b,c). Al inicio y al final del GTF se administran cuestionarios objetivos para evaluar resultados, y se graban y transcriben las sesiones para evaluar las narrativas del proceso terapéutico.

Una vez finalizado el GTF, los pacientes continúan en el Grupo Terapéutico de largo Plazo

Los objetivos del dispositivo para padres son:

- Comprender el motivo de consulta o "conciencia de enfermedad" de sus hijos.
- Describir y comprender la composición familiar actual y transgeneracional.
- Trabajar la implicancia de los padres en la problemática de sus hijos.
- Esclarecer los patrones de interacción, de comunicación y tipicidades en el funcionamiento grupal actual transferencial, histórico familiar y transgeneracional.
- Trabajar la relación del síntoma del hijo dentro de la dinámica grupal y familiar.

## OBJETIVOS DE ESTA PRESENTACIÓN

En este trabajo se muestran: 1) Los resultados "Pre-Post-Test" del Dispositivo GTF a través de instrumentos que evalúan niveles de ansiedad y depresión y 2) El análisis de ciertos aspectos del abordaje clínico GTF a través de las narrativas.

En esta oportunidad no presentaremos la totalidad los resultados diagnósticos, sin embargo se mostrarán las características sintomáticas y de estructura de personalidad de los padres presentados en un trabajo anterior (Quiroga, et. al.2006)

## METODOLOGÍA

La *Muestra* estuvo conformada por 30 padres de adolescentes tempranos, 80% madres y un 20 % padres.

Los *Instrumentos objetivos* utilizados para la evaluación psicométrica fueron:

- *Inventario de depresión de Beck - BDI* (Beck, A.,1972; traducido y adaptado por Quiroga, S., 1998).
- *Inventario de Ansiedad E-R-STAI* (Spielberger H., et al.,1968, traducido y adaptado por Figueroa, N., 1991).

## RESULTADOS

### 5.a Evaluación psicométrica

Los resultados "Pre-Post-Test" que se analizan en esta presentación fueron los siguientes:

**5.a.i BDI Inventario de Depresión de Beck:** La media de la evaluación basal fue 20 (Depresión Significativa) con un desvío estandar de 9 (Máx. 48, Mín.10). El 41% presentó Depresión Leve, 23% Depresión Significativa y el 36% Depresión Profunda. La media de la evaluación final fue 16.77 (Depresión Significativa) con un desvío estandar de 9 (Máx. 46, Mín. 5). El 18% Sin depresión, el 32% Depresión leve, 27% Depresión Significativa y 23% Depresión profunda. El 68% de los padres disminuyó la depresión.

**6.a.ii STAI Inventario de Ansiedad E-R:** La media de la evaluación basal en la *escala estado* fue 51 (Moderada), con un

desvío estandar de 12 (Máx. 73, Mín. 24). El 12% de la muestra presentó Ansiedad Baja; el 33% Ansiedad Leve, el 42% Ansiedad Moderada y el 12% con Ansiedad Profunda. La media de la evaluación final de la *escala estado* fue 45 (Leve) con un desvío estandar de 13 (Máx. 69, Mín. 26). El 37% Ansiedad Baja; El 25% con Ansiedad Leve; el 29% con Ansiedad Moderada y el 8% con Ansiedad Profunda. El 50% de los padres disminuyó la ansiedad estado. La media de la evaluación basal en la *escala rasgo* fue 49, con un desvío estandar de 9 (Máx. 62, Mín. 32); El 4% Ansiedad Baja; El 50% con Ansiedad Leve; el 46% con Ansiedad Moderada. No se realizó evaluación final.

### 6.b Evaluación Clínica del Dispositivo GTF

En este apartado se mostrarán algunos aspectos de la *Evaluación Clínica* de los padres que incluye la comparación de, por un lado: i. las Narrativas recurrentes que se presentan en los *Motivos de Consulta* y por otro, ii. las diferencias en los contenidos de las Narrativas expuestas entre la primera y la última sesión del *Dispositivo* implementado. Este tipo de análisis ha sido llevado a cabo por otros autores en estudios de proceso terapéutico. (Freedman, et.al. 2001; Fonagy,et.al. 1998; Mergenthaler, et al. 1996)

**6.b.i** Las narrativas recurrentes en el *Motivo de Consulta* son las siguientes:

- "Tiene mal comportamiento en el colegio. Sale continuamente del grado, no estudia, molesta, y *me lo manda la directora*. (?) " (dice la madre)
- "*El tema de R (paciente 1) es su supuesta agresividad pero él no es agresivo, respeta a los padres. Él tiene siempre problemas de conducta en la escuela.*" (dice el padre)
- "*El Juez de Menores lo derivó acá para que tenga un turno.*" (dice la madre)
- "Estamos justamente para ver si le podemos dar una ayuda a *este nene*". (dice el padre)

Estos ejemplos sintetizan las tipicidades recurrentes encontradas en la muestra respecto de las *modalidades de vinculación* de estos padres con los hijos y sus problemáticas.

**6.b.ii** Las diferencias en los contenidos de las *Narrativas entre la primera y última sesión* se presentan a través de la siguiente viñeta

#### Primera sesión

**Padre de M. (Paciente 2):** "*Tiene problemas de conducta dentro del colegio, problemas de atención. Está alterado, vive a mil por hora. Juega mucho... ejemplos de problemas de conducta?: jugar y no atender en la clase, tirarle una tiza al compañero. En la casa se pelea con los hermanos, es inquieto, juega al fútbol, entrena, sale, vuelve, va. Cuando lo retan él contesta agresivamente. La madre pone más límites porque esta mas tiempo en la casa. Yo trabajo y ella está en la casa.*"

#### Ultima sesión

**Padre de M. (Paciente 2):** "...Bueno a mí me ayudo bastante venir acá... porque estaba muy... de todas maneras y gracias a esto... me ayudo bastante. M.(Paciente 2) mejoró bastante, lo que pasa es que yo estoy poco tiempo porque laburo todo el día... pero desde que empezó a venir acá yo siento que cambió. Por ejemplo no es tan rebelde, hace más caso... Mi señora también cambió está más activa en la casa, vamos a suponer... yo no quería que ella trabaje, ahora trabaja en casas de familia. Llego a la tarde y nos juntamos la familia... y es mucho mejor y él por ejemplo, también... yo lo llevo a trabajar. En el tiempo libre yo quiero que estudie primero después bueno... ahí verá él si quiere trabajar, yo estoy contento".

Esta viñeta es un ejemplo que sintetiza las tipicidades recurrentes encontradas en la muestra entre la primera y última sesión del *Dispositivo* donde se ponen de manifiesto algunas modificaciones de su posición con respecto al *Motivo de Consulta*.

En la 1ª sesión el acento está puesto en el "hacer" negativo del hijo y la justificación respecto de su falta de compromiso

parental ya que delega y se desentiende del problema.

En la última sesión el cambio se observa en su participación más activa en la vida familiar, en la aceptación de la independencia y de un lugar más activo de la esposa. Por otro lado intensifica el vínculo real con el hijo (trabajar juntos) y expresa deseos sobre su futuro.

## CONCLUSIONES

En otro trabajo anterior (Quiroga, et. al.2006) se evaluó: 1. La sintomatología mediante el SCL-90-R Symptom Check List-SCL-90-R ( Derogatis,1977; Adapt. M.M. Casullo 1999) siendo las más altas: Somatización(43%), Depresión(43%), Hostilidad (43%), Ideación Paranoide (48%) y Psicoticismo (43%). 2. La estructura de personalidad evaluada mediante el IPO Inventario de Organización de la Personalidad (Clarkin, J.; Foelsch, P. y Kernberg, O., 2000/2001-USA; traducido y adaptado por Quiroga, et.al.2002), muestra que en Defensas Primitivas ( 75%), Difusión de Identidad (63%) y Prueba de Realidad (54%) los padres se ubican en un percentil de 50 o superior. Dichos porcentajes revelan la clara presencia de Trastornos Borderline de la Personalidad. A su vez, estos resultados se corresponden con el elevado porcentaje en el índice Psicoticismo del SCL que señalan estilos de vida esquizoide, control de pensamiento y distorsiones en la percepción de la realidad.

La evaluación pre-post test mostró una disminución en los índices de depresión y ansiedad. Con respecto a la depresión, en la evaluación basal todos los pacientes presentaron depresión: significativa y profunda 59% y leve 41%. Al término del Dispositivo las dos primeras bajaron 10%, la Leve un 10% y casi el 20% no mostró depresión clínica. En la evaluación basal la ansiedad estado, los pacientes presentaron ansiedad Moderada y Profunda 54%, Leve 33% y Baja 12%. Al término del dispositivo las dos primeras bajaron un 17%, la Leve un 9%. Como consecuencia de la disminución de la ansiedad Moderada y Profunda, la cantidad de pacientes con ansiedad Baja aumentó un 25%. No se realizó evaluación final en la ansiedad rasgo dado que no es esperable un cambio en esta escala en un período de 10 sesiones. Los resultados de las evaluaciones objetivas nos lleva a pensar que a través de la focalización que propone el Dispositivo GTF, se produce una apertura a la problemática propia y la vinculación con la de sus hijos, y esto como consecuencia disminuye los índices de los dos síntomas clínicos analizados en esta presentación: depresión y ansiedad.

La apertura a la problemática propia y la vinculación con la de sus hijos, mediante este abordaje GTF hace posible la conexión con pensamientos y emociones relacionados con su historia familiar actual (violencia familiar, alcoholismo, abusos, etc.) y con su propia historia infantil, lo cual los lleva a tomar conciencia de la red de identificaciones que se pone de manifiesto en la transmisión intergeneracional de los traumas (Kaes, 1993).

### La evaluación clínica final

Con respecto a las narrativas que manifiestan en el motivo de consulta, se pueden observar las tipicidades recurrentes tanto en las *modalidades de vinculación* como en el uso de defensas primitivas (proyección, escisión, desmentida, desestima, desvalorización) que se expresan de diferentes maneras y que agrupamos teniendo en cuenta:

1. Aquellos padres que se fusionan con el hijo. "**me** lo mandó..." (identificación proyectiva)
2. Los que se escinden desplazando el problema de conducta, aplanando o minimizando la gravedad del mismo. "**su** supuesta agresividad" (desmentida)
3. Los que burocratizan lo afectivo, lo emocional a través de instituciones o personas (escuelas, directores, juzgados, jueces). "**lo** mandó el Juez..." (escisión y proyección)
4. Los que se identifican con los profesionales, agrandan su Yo y hablan de la problemática del hijo como algo ajeno. "A ver si **podemos** hacer algo con **este** nene..." (identificación proyectiva con el objeto idealizado, desvalorización y alienación del

hijo)

Y con respecto a las **narrativas de padres en la primera y última sesión**, se ponen de manifiesto *algunas modificaciones de su posición con respecto a la problemática del hijo*. Si bien en sus verbalizaciones se observa una idealización del proceso realizado durante el desarrollo del dispositivo GTF, lo que se destaca como importante es la enunciación del cambio en su compromiso parental.

Las diferencias observadas tanto en la evaluación pre-pos-test como en la evaluación clínica de las narrativas nos permite comprobar la capacidad de cambio que el dispositivo provoca en los integrantes del grupo

Es esperable que la posición de cambio de estos padres frente al conflicto, pueda producir también alguna modificación en el pronóstico de un futuro desarrollo de un trastorno antisocial de la personalidad en los hijos, lo cual será objeto de futuras investigaciones.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- ARMINDAABERASTURY (1962) "Teoría y técnica del psicoanálisis de niños". Ed. Paidós, Buenos Aires.
- BARACH, P. (1991). "Multiple personality disorder as an attachment disorder". Dissociation Progress in the Dissociative Disorders, 4, 117-123.
- DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (1995), Editorial Masson, Barcelona.
- FONAGY, P.; TARGET, M.; STEELE, H. y STEELE, M. (1998), Reflective-Functioning Manual, version 5.0, for Application to Adult Attachment Interviews, Londres, University College London.
- FONAGY, P.; TARGET, M.; STEELE, H.; et.al. (1996) "Attachment, the Reflective Self, and Borderline States: The Predictive Specificity of the Main Attachment Interview in Pathological Emotional Development". In Attachment Theory: Social, Developmental and Clinical Perspectives. Edited by sGoldberg, R. Muir and J. Kerr, pp. 233-278
- FREEDMAN de NORBERT, RICHARD LASKY, y MARVIN HURVICH (2001) "Transformation Cycles as Organizers of Psychoanalytic Process: The Method of Sequential Specification" Rapaport-Klein Study Group. Annual meetings held at the Austen Riggs Center in Stockbridge, Massachusetts, since 1963.
- KAES, R.; et.al (1993) Transmisión de la vida psíquica entre generaciones. ED Amorrortu, 1996, Buenos Aires
- KERNBERG, O.F. (1987). Trastornos graves de la Personalidad. México, D. F. El Manual Moderno.
- MERGENTHALER, E.; KÄCHELE, H. (1996) "Applying multiple computerized text analytic measure to single psychotherapeutic cases" The Journal of Psychotherapy Practice and Research, 5 (4), 307-317
- QUIROGA, S.; PARADISO, L.; CRYAN, G.; MORENO, C.; AUGUSTE, L. (2003) "La vincularidad en grupos paralelos de terapia focalizada para adolescentes tempranos con conductas antisociales y sus padres". Memorias de las X Jornadas de Investigación: "Salud, educación, justicia y trabajo. Aportes de la investigación en Psicología" Tomo I, págs. 95-97. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. ISSN 1667-6750
- QUIROGA, S.; CRYAN, G.; (2004a) "Adolescentes con conducta antisocial y autodestructiva: estudio epidemiológico y nuevas técnicas terapéuticas". Anuario de Investigaciones. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. ISSN 0329 - 5885
- QUIROGA, S.; GONZÁLEZ, M.; PÉREZ CAPUTO, M.C. (2004b) "Una aproximación al problema de la adherencia al tratamiento con adolescentes vulnerables". Memorias de las XI Jornadas de Investigación: "Psicología, sociedad y cultura" Tomo I, págs. 43-44. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. ISSN 1667-6750
- QUIROGA, S.; PARADISO, L.; CRYAN, G.; AUGUSTE, L.; ZAGA, D. (2004c) "Abordaje terapéutico para adolescentes tempranos con conductas perturbadoras: Trastorno Negativista Desafiante y Trastorno Disocial". Memorias de las XI Jornadas de Investigación: "Psicología, sociedad y cultura" Tomo I, págs. 71-73. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. ISSN 1667-6750
- QUIROGA, S.; CRYAN, G. (2005) "Estudio Sociodemográfico y Epidemiológico de una Población Adolescentes en Riesgo Psicosocial" Memorias de las XII Jornadas de Investigación: "Avances, Nuevos Desarrollos e Integración Regional" Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.

# MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA EN ADOLESCENTES DE ALTO RIESGO

Quiroga, Susana Estela; Cryan, Glenda  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Los estudios epidemiológicos de la violencia juvenil indican que la misma ha aumentado en muchas partes del mundo de acuerdo a la OMS. En el Programa de Psicología Clínica para Adolescentes se observó el creciente aumento de las consultas por violencia, por lo cual se creó en el año 2001 la Unidad de Prevención y Asistencia en Violencia familiar, escolar y urbana. Dado que las derivaciones escolares se concentraban en tres categorías abarcativas (Problemas de conducta, de aprendizaje y familiares) que no discriminaban el nivel de gravedad del problema, se realizó un estudio de los tipos de manifestaciones que aparecen en la consulta. En una muestra de 42 adolescentes tempranos con diagnóstico de Trastorno Negativista Desafiante y Disocial, se encontró un altísimo predominio de la agresión física y verbal, desafío a la autoridad, distorsión de la información y conductas delictivas en la categoría Problemas de conducta. Este estudio discriminado y focalizado condujo a perfeccionar el diagnóstico y a desarrollar técnicas y dispositivos más específicos y eficaces de intervención terapéutica. El dispositivo terapéutico grupal GTF (UBACyT P056 y P069) permite prevenir la aparición de conductas violentas de mayor gravedad, realizar un pronóstico de cada paciente y evaluar el grado de resiliencia que poseen.

## Palabras clave

Manifestaciones Violencia Adolescencia Altoriesgo

## ABSTRACT

### VIOLENT BEHAVIORS IN HIGH- RISK ADOLESCENTS

The epidemiological studies of teenage violence show that it has increased in different parts of the world, according to the WHO. In the Clinical Psychology Programme for Adolescents, there has been a rise in the consultations because of violence; that was why, The Prevention and Assistance Unit in Family, School and City Violence was created in 2001. As the school referrals were grouped in three inclusive categories (Behavior, Learning and Family Problems) which did not specify how severe the problem was, a study of the types of behaviors that emerged during the consultations was carried out. A very high prevalence of physical and verbal aggression, authority defiance, information distortion and criminal behavior was found in the category Behavior Problems in a sample of 42 early adolescents with Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder. This discriminating and focalized study improved the diagnosis and developed more specified and efficient techniques and devices of therapeutic intervention. The FTG group therapeutic device (UBACyT P056 y P069) prevents the emergence of severe violent behavior, makes a forecast of each patient and assesses the degree of resilience the patients have.

## Key words

Behavior Violence Adolescence Highrisk

## INTRODUCCIÓN

La violencia es entendida como un fenómeno complejo, multifacético y extendido (Corsi, J., 1994): violencia conyugal, maltrato infantil, maltrato a personas ancianas y a discapacitados son algunas de sus manifestaciones más frecuentes. Se encuentra en todas las clases sociales y en todos los niveles socioeducativos y adopta diversas formas: maltrato físico y psicológico, abuso sexual, abandono y negligencia.

La Organización Mundial de la Salud- OMS define la violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Krug, G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B. y Lozano, R., 2003). Entre los autores que han conceptualizado el fenómeno de la violencia se encuentran Echeburúa, E. (1989); del Corral, P. (1989); Franco, S. (1993); Corsi, J. (1994) y Basile, H. (1999). La violencia juvenil es considerada una grave epidemiología de este comienzo de siglo; previamente lo había sido de fin de siglo. (Corsi, J. y Peyrú, G., 2003).

Los factores comunitarios y sociales han demostrado que los jóvenes que viven en barrios y comunidades con altas tasas de delincuencia y pobreza corren mayor riesgo de verse involucrados en actos violentos (Thornberry, T.P., Huizinga, D. y Loeber, R., 1995; Farrington, D.P., 1998). En los países en los que las políticas de protección social son débiles se encuentran grandes desigualdades en los ingresos e impera una cultura de la violencia, por lo cual las tasas de violencia juvenil son más elevadas (Messner, S.F., 1988; Unnithan, N.P. y Whitt, H.P., 1992).

## ESTADO DEL ARTE

Los estudios epidemiológicos acerca de la violencia juvenil indican que la misma ha aumentado en muchas partes del mundo. Mercy, J., Butchart, A., Farrington, D. y Cerdá, M. (2002) en el Primer Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud realizado por la Organización Mundial de la Salud- OMS revelan que en casi todos los países, los adolescentes y los adultos jóvenes (10 a 29 años) son tanto las principales víctimas como los principales perpetradores de violencia (Reza, A., Krug, E.G. y Mercy, J.A., 2001).

Tamm, P. (2003) en un informe realizado para la organización Save the Children Suecia sobre la situación de niños, niñas y adolescentes en 21 países de América Latina, revela que la delincuencia juvenil en la provincia de Buenos Aires creció en 142% entre 1997 y 2001. En este período, un promedio de 17 niños y adolescentes fueron detenidos por día (4 implicados en delitos graves y 13 en delitos comunes).

Vasile, V., Reyes, F. y Elbert, L. (2000) en un estudio sobre menores en conflicto con la ley penal realizado para la Secretaría de Política Criminal y Asuntos Penitenciarios, dependiente del Ministerio de Justicia de la Nación, informaron que la cantidad de causas iniciadas durante ese año ante los Juzgados Nacionales de Menores de la Ciudad de Buenos Aires fue de 2.192. En una muestra de 385 expedientes, en los cuales participaron 517 menores, los hechos de violencia más frecuentes fueron delitos contra la propiedad (47,5%), lesiones (22,3%) y amenazas (10,7%). El 20% de los imputados eran menores de



14 años, el 38% tenía entre 14 y 15 años y el 42% entre 16 y 17 años; el 84% era de sexo masculino.

Serfaty, E., et.al. (2001, 2003) en un estudio realizado en 1997 en el Consejo Nacional del Menor y la Familia sobre un total de 522 adolescentes violentos (58,8% varones y 41,2% mujeres) detectó una asociación estadísticamente significativa entre los varones violentos y los trastornos de conducta disociales, antecedentes de violencia familiar y consumo de tabaco, marihuana, cocaína y sedantes; en las mujeres se detectó una asociación significativa entre aquellas con actos violentos y depresión leve, distimia, trastornos de conducta disociales desafiantes, antecedentes de abuso sexual y consumo de tabaco.

Piotto, A. (2005) en una investigación acerca de la violencia en las escuelas, informó que en el primer cuatrimestre de ese año se registraron 28.129 casos de insultos y humillaciones entre los estudiantes de escuelas bonaerenses, 14.199 agresiones físicas y 9.668 episodios violentos que fueron protagonizados entre grupos rivales.

### **Programa de Psicología Clínica para Adolescentes, Sede Regional Sur, UBA**

El Programa de Psicología Clínica para Adolescentes (Directora: Prof. Dra. Susana Quiroga) funciona en la Sede Regional Sur de la UBA desde 1997. En el mismo se realizan actividades de Prevención y Asistencia a adolescentes de 13 a 25 años y sus familias, y se desarrollan Proyectos de Investigación UBACyT (P056 y P069) tendientes a encontrar nuevas formas de tratamiento que contribuyan a disminuir la deserción y focalizar de manera específica en problemáticas graves que no mejoran con las terapias tradicionales.

A partir del creciente aumento de las consultas por problemáticas relacionadas a la violencia juvenil, en el año 2001 se creó la *Unidad de Prevención y Asistencia en Violencia familiar, escolar y urbana*. Luego de un proceso psicodiagnóstico individual que considera en primera instancia los criterios diagnósticos para Trastorno Negativista Desafiante- TND y Trastorno Disocial- TD (según el DSMIV), los pacientes son incorporados a un tipo de atención psicoterapéutica especialmente desarrollada para estas patologías (dispositivo Grupo de Terapia Focalizada - GTF)

Los pacientes consultantes son derivados por escuelas (90%), juzgados (3%) e instituciones de acción social de la zona (3%), habiéndose hallando sólo un 3,84% que acude a la consulta en forma espontánea (Quiroga, S. y Cryan, G., 2005).

Una de las dificultades que se presenta en el proceso de admisión -además de la falta de conciencia de enfermedad del sujeto y la implicancia de la familia en el mismo - se debe a que las derivaciones se realizan con un discurso que proviene de la comprensión del problema desde el ámbito escolar (maestros, asistentes sociales o psicólogos) correcta, pero no suficiente para la investigación del mismo desde el ámbito clínico-diagnóstico del Programa. Las mismas se concentran en tres grandes categorías: *Problemas de conducta*, *Problemas de aprendizaje* y *Problemas familiares*. Estas categorías son demasiado abarcativas y no permiten discriminar el nivel de gravedad del problema. Por tal razón, es objeto de esta presentación intentar un desglose de estas categorías en los distintos tipos de manifestaciones que se presentan en la consulta clínica durante el período de la adolescencia temprana, ya sea en forma separada o interrelacionada en un mismo o en varios sujetos, de manera singular. A continuación, se presenta el análisis realizado en la Unidad de Violencia durante el período 2001-2005 (UBACyT P056 y P069 2001-2007).

### **METODOLOGÍA**

**Muestra:** 42 adolescentes tempranos (13 a 15 años) con diagnóstico de Trastorno Negativista Desafiante y Trastorno Disocial, según el DSM-IV.

**Características de la muestra:** Sexo: 88% masculino: 12% femenino; Edad: 55% de 13 años, 28% de 14 años y 17% de

15 años; *Diagnóstico:* 40% TND y 60% TD.

**Instrumentos:** Entrevista de admisión realizada a los padres y al adolescente, Informes de derivación de las escuelas y juzgados, Anamnesis del paciente realizada durante el proceso diagnóstico.

### **RESULTADOS**

Se presentan las tres categorías provenientes del discurso escolar con las manifestaciones en que fueron estudiadas así como la frecuencia y los porcentajes de presencia de cada una de ellas.

**1- Problemas de conducta:** dentro de esta categoría se encuentran los *Problemas de relación* presentes en un 100% de los casos, tanto con los pares como con las figuras de autoridad. Estos problemas se manifiestan en algún tipo de maltrato hacia el otro:

**a- Agresión física** (golpes de puño, patadas, empujones, etc. hacia los pares): 95% (N=40). Sólo dos mujeres de esta muestra con intento de abuso sexual no presentaban agresión física.

**b- Agresión verbal:** (insultos, burlas, humillaciones, descalificaciones del otro hacia los pares y/o hacia la autoridad): 100% (N=42)

**c- Desafío a la autoridad parental o escolar:** incumplimiento de normas escolares: 95% (N= 40); ausencias reiteradas/llegadas tarde a la escuela: 69% (N=29) y fugas de la institución escolar o del hogar: 52% (N=22)

**d- Distorsión de la información** (mentiras por fabulación, ocultamiento de los hechos o por intento de manipulación del otro): 98% (N=41)

**e- Conductas delictivas:** robo: 17% (N=7); hurto: 35% (N=15); daños a objetos o a la propiedad: 62% (N=26)

**2- Problemas de aprendizaje:** dentro de esta categoría se discriminaron aquellas que dificultan el aprendizaje y/o llevan al fracaso escolar:

**a- Repetición del año:** 81% (N= 34), destacándose un 19% (N=8) que repitió en 2 oportunidades

**b- Problemas de atención:** 93% (N= 39)

**c- Abulia o desinterés por el aprendizaje y/o el conocimiento:** 88% (N=37)

**d- Fallas cognitivas especialmente de comprensión lógica del discurso:** 38% (N=16)

**3- Problemas familiares:** dentro de esta categoría se incluyen tanto situaciones traumáticas provenientes de la pareja parental como de la historia del sujeto en esa familia:

**a- Violencia familiar** (agresión física, verbal, emocional o sexual): 83% (N=35)

**b- Pérdidas de familiares del paciente:** muertes: 24% (N=10) y abandonos: 40% (N=17)

**c- Depresión y desesperanza de los pacientes:** 71% (N=30) y de familiares directos: 79% (N=33)

**d- Enfermedades** (somáticas, intervenciones quirúrgicas, enuresis, etc.): 31% (N=13)

**e- Accidentes de tránsito y traumatismos:** 24% (N=10)

**f- Ingestas tóxicas** (Consumo de alcohol/ drogas/ medicamentos): 31% (N=13)

### **CONCLUSIONES**

La población atendida en el Programa de Psicología Clínica para Adolescentes, ha mostrado un progresivo crecimiento de demanda en problemáticas referidas a la *violencia juvenil*. Esta situación es concordante con los estudios epidemiológicos realizados tanto a nivel nacional como internacional.

La categoría "*violencia juvenil*", los criterios diagnósticos del DSMIV para clasificar el Trastorno Negativista Desafiante y el Trastorno Disocial y los llamados *Problemas de conducta*, engloban una serie de manifestaciones de diversos grados de intensidad, gravedad y profundidad.

El estudio más discriminado y focalizado de estas manifestaciones nos llevó a perfeccionar las categorías diagnósticas y consecuentemente a desarrollar técnicas y dispositivos más

específicos y eficaces de intervención terapéutica. Por otra parte, estos desarrollos nos permitieron profundizar en las variaciones diagnósticas que las manifestaciones de la violencia adquieren dentro del contexto poblacional de nuestro Programa y en especial en la adolescencia temprana (en la cual se encuentra el mayor índice de prevalencia de este problema) así como detectar con mayor precisión los puntos de urgencia sobre los cuales operar terapéuticamente.

En la consideración de la categoría *Problemas de conducta*, se observó un altísimo predominio de la agresión tanto física como verbal, de desafío a la autoridad parental o escolar y de distorsión de la información. A su vez, resulta altamente alarmante el porcentaje de adolescentes que han incurrido en conductas delictivas de alto riesgo que afectan su integridad o la de terceros. Las manifestaciones de la categoría *Problemas de aprendizaje* suelen ser la causa determinante de la consulta como ocurre con el fracaso escolar, el emergente para que los padres accedan con mayor celeridad a la consulta. Con respecto a la categoría *Problemas familiares* encontramos situaciones traumáticas de alta gravedad tales como muertes o abandonos parentales tempranos o actuales, violencia familiar, ingestas tóxicas, depresión, etc., factores determinantes en la aparición de problemas de conducta y de aprendizaje en la adolescencia y que, sin embargo, no son tomados en cuenta como motivo de derivación.

En síntesis, la estructura familiar con lazos vinculares lábiles, los diferentes tipos de violencia que los padres ejercen hacia los hijos y la falta de contención escolar inciden en la forma en que la adolescencia es transitada. Los factores coadyuvantes como el nivel socioeconómico, la falta de proyectos a futuro y una calidad de vida deficitaria constituyen un alto potencial para que las conductas violentas se perpetúen. El trabajo terapéutico grupal *GTF* (Quiroga, S., Paradiso, L., Cryan, G., Moreno, C. & Auguste, L., 2003; Quiroga, S. & Cryan, G., 2004; Quiroga, S., Paradiso, L., Cryan, G., Auguste, L. & Zaga, D., 2004; Quiroga, S., Paradiso, L., Cryan, G., 2006) con los adolescentes tempranos y sus familias permite prevenir la aparición de conductas violentas de mayor gravedad, realizar un pronóstico de cada paciente y evaluar el grado de resiliencia que poseen.

## BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association-APA (1994) Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.) Washington, DC: Author
- BASILE, H. (1999) "Psicopatología de la conducta antisocial juvenil". Conceptos, Año 74 N° 4 Julio-Agosto
- CORSI, J. (1994) Violencia Familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social. Buenos Aires. Editorial Paidós
- CORSI, J. & PEYRÚ, G. (2003) Violencias sociales. Buenos Aires: Editorial Ariel
- DEL CORRAL, P. (1989) "Trastorno Antisocial de la Personalidad", en Echeburua, E. Personalidades violentas. Madrid: Editorial Pirámide
- ECHEBURUA, E. (1989) Personalidades violentas. Madrid: Editorial Pirámide
- FARRINGTON, D.P. (1998) "Predictors, causes, and correlates of male youth violence" en Tonry M, Moore MH, eds. Youth violence. Chicago: University of Chicago Press, 421-475
- FRANCO, S. (1993) "La violencia: una realidad social" en Violencia intrafamiliar: Memorias del Seminario realizado en Medellín. Buenos Aires: Programa Piloto de Atención y Prevención de la Violencia Intrafamiliar. Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación
- KRUG, E.G.; DAHLBERG, L.L.; MERCY, J.A.; ZWI, A.B. & LOZANO, R. (2003) Informe mundial sobre la violencia y la salud. Maltrato y descuido de los menores por los padres u otras personas a cargo. Washington: D.C.; Organización Mundial de la Salud- OMS Publicación científica y técnica N° 588.
- MERCY, J.; BUTCHART, A.; FARRINGTON, D. & CERDÁ, M. (2002) "La violencia juvenil" en Primer Informe sobre la violencia y la salud. Organización Mundial de la Salud- OMS
- MESSNER, S.F. (1988) "Research on cultural and socioeconomic factors in criminal violence" Psychiatric Clinics of North America, 11:511-525

PIOTTO, A. (2005, Noviembre 6) "Investigación: La violencia va a la escuela". Buenos Aires: Revista Viva. Diario Clarín

QUIROGA, S.; PARADISO, L.; CRYAN, G.; MORENO, C. & AUGUSTE, L. (2003) "La vincularidad en grupos paralelos de terapia focalizada para adolescentes tempranos con conductas antisociales y sus padres". Memorias de las X Jornadas de Investigación: "Salud, educación, justicia y trabajo. Aportes de la investigación en Psicología" Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Tomo I, pp. 95-97

QUIROGA, S. & CRYAN, G. (2004) "Adolescentes con conducta antisocial y autodestructiva: estudio epidemiológico y nuevas técnicas terapéuticas". XII Anuario de Investigaciones. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.

QUIROGA, S.; PARADISO, L.; CRYAN, G.; AUGUSTE, L. & ZAGA, D. (2004) "Abordaje terapéutico para adolescentes tempranos con conductas perturbadoras: Trastorno Negativista Desafiante y Trastorno Disocial". Memorias de las XI Jornadas de Investigación: "Psicología, sociedad y cultura" Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Tomo I, pp. 71-73

QUIROGA, S. & CRYAN, G. (2005) "Estudio Sociodemográfico y Epidemiológico de una Población Adolescentes en Riesgo Psicosocial" Memorias de las XII Jornadas de Investigación: "Avances, Nuevos Desarrollos e Integración Regional". Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, pp. 78-80

QUIROGA, S.; PARADISO, L. y CRYAN, G. (2006) "Resultados de la Psicoterapia Grupal Psicodinámica Focalizada- GTF en una Muestra de Adolescentes con Conductas Perturbadoras y Padres con Trastornos de la Personalidad". Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores del Mercosur: "Paradigmas, métodos y técnicas" Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Tomo I, pp. 59-61

REZA, A.; KRUG, E.G. & MERCY, J.A. (2001) "Epidemiology of violent deaths in the world" Injury Prevention, 7:104-111.

SERFATY, E.M.; CASANUEVA, E.; ZAVALA, M.G.; ANDRADE, J.H.; BOFFI-BOGGERO, H.J.; LEAL, N.; MARCHENA, N.; MASAÚTIS, A.E. & FOGLIA, V.L. (2001) "Violencia y riesgos asociados en adolescentes" Alceon Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica. Buenos Aires: Fundación Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica. Año XII, vol. 10, N°3

SERFATY, E.M.; ANDRADE, J.H.; MASAÚTIS, A.E.; NEGRI, G.M. & FOGLIA, L. (2003) "Trastornos de Ansiedad, Obsesivos y Violencia en Adolescentes". Revista Anxia N° 7. Buenos Aires: Centro de Investigaciones Epidemiológicas. Academia Nacional de Medicina de Buenos Aires.

TAMM, P. (2003) "Diagnóstico sobre la situación de niñas, niños y adolescentes en 21 países de América Latina". Informe de Noticias Aliadas para Save the Children Suecia. Suecia: Save the Children

THORNBERRY, T.P.; HUIZINGA, D. & LOEBER R. (1995) "The prevention of serious delinquency and violence: implications from the program of research on the causes and correlates of delinquency" en Howell JC et al.; eds. Sourcebook on serious, violent, and chronic juvenile offenders. Thousand Oaks, CA, Sage, 213-237

UNNITHAN, N.P. & WHITT, H.P. (1992) "Inequality, economic development and lethal violence: a crossnational analysis of suicide and homicide" International Journal of Comparative Sociology, 33:182-196

VASILE, V.; REYES, F. & ELBERT, L. (2000) "Estudio sobre menores en conflicto con la ley penal". Secretaría de Política Criminal y Asuntos Penitenciarios, Dirección Nacional de Política Criminal, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación Argentina

# EL SELF SE EXPRESA DE “MUCHAS MANERAS”

Rovaletti, María Lucrecia  
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Se busca acompañar a Bill, el paciente de Masud Kahn en ese “viaje” desde la predestinación, el sufrimiento, y la supervivencia, en ese “pasar de la fatalidad a un destino”. Sin embargo, surge la pregunta si “las andanzas de su ‘falso self’ -como las denomina Masud Kahn- sólo le permiten mantenerse “mínimamente alimentado como persona”, o éstas constituyen trabajos que desarrolla para reconstruir un ambiente que le parezca normal, es decir “jugadas” (move) o unidades mínimas de interacción conversacionales, para hablar en términos de Erwin Goffman. Si el Yo no es una entidad semioculta detrás de los acontecimientos sino una fórmula variable para regirse durante ellos, ¿se puede hablar aquí de un “falso self”? Parangonando a Aristóteles, se puede afirmar que el self se dice de muchas maneras. Si la identidad no es un mero conocimiento de sí, sino la renovada capacidad de referirse a sí mismo y al propio actuar y asumirse en el mundo ¿cómo lograrlo en un mundo de extraordinaria fragilidad o de falta de fiabilidad como fue el de este paciente? Bill pudo finalmente establecer una vida hogareña con Kris, su esposa e hijo, cumpliendo su destino.

## Palabras clave

Self Masud Kahn Goffman

## ABSTRACT

### SELF IS SAID IN A LOT OF WAYS

This work tries to accompany Bill, Masud Khan's patient, to a “trip” from predestination, suffering and survival and passing from fate to destiny. However, the question is if adventures of his false self- like Masud Khan says- allows him only to keep himself and nourish himself as a person or they constitute a way of building normal environment, moves or small unities of conversational interactions, talking with Goffman's words. If the “I” isn't a hidden entity, but it's a variable rule for life, then can we talk here about “false self”. Like Aristotle says, self “is said in a lot of ways”. If identity isn't only self knowledge, but it's renewed capacity of referring to oneself and to own action, and assuming to oneself in the world, how to achieve it the fragile or unreliable world like Bill's world had been. Finally, Bill could establish a home life with Kris, his wife and his son. And he fulfilled his destiny.

## Key words

Self Masud Kahn Goffman

Se busca acompañar a Bill, el paciente de Masud Kahn en ese “viaje desde la predestinación, el *sufrimiento*, y la supervivencia, en ese “pasar de la fatalidad a un destino”. Sin embargo, surge la pregunta si “las andanzas de su ‘falso self’ -como las denomina Masud Kahn (siguiendo a Winnicott)- sólo le permiten mantenerse “mínimamente alimentado como persona”, o éstas constituyen trabajos que desarrolla para reconstruir un ambiente que le parezca normal, es decir “jugadas” (move) o unidades mínimas de interacción conversacionales, para hablar en términos de Erwin Goffman. En efecto, si el *sí mismo* sólo es posible *en interacción*, si el Yo no es una entidad semioculta detrás de los acontecimientos sino una fórmula variable para regirse durante ellos, ¿se puede hablar aquí de un “falso self”? Parangonando a Aristóteles en el libro IV de su *Metafísica*, se puede afirmar que el *self* se dice, se expresa de “muchas maneras”

En la vida diaria, la construcción social se desarrolla mediante el flujo continuo de definiciones de situaciones. “La identidad subjetiva es una entidad precaria” (Berger), que incluye las agregaciones casuales y espontáneas de la vida cotidiana, pero también esos aspectos más rudimentarios y marginales. Por eso son también los “extraños”, los “distintos”, los falsificadores, los engañadores, los actores de esta representación los que muestran el proceso cómo el individuo construye una nueva definición de su propio ser, a partir de los atributos que para él son todavía sostenibles y socialmente plausibles. La construcción social se desarrolla mediante el flujo continuo de definiciones de situaciones. No sólo hay “maneras”, modales buenos y malos, “etiquetas”, sino “identidades sociales” que se negocian y el trabajo de negociación. El comportamiento normal y la infracción son las dos caras de una única moneda que es “el sí mismo” en interacción.

En los encuentros cotidianos por otra parte, se expresa un orden social siempre fluctuante y provisorio que admite violaciones, obligando a veces a *redefinir* el escenario actual y a los que lo definieron. Más aún, no es posible pensar el lenguaje perfecto donde se eliminen las ambigüedades y las inconsistencias, y donde exista una clara línea divisoria entre el sentido y sin-sentido

Goffman se mueve en el orden del *cara a cara*, donde los actores son visibles unos a otros. En lugar de pensar en un individuo dado *a priori*, que sería un intérprete que constantemente manipula diversos roles, piensa la forma en la cual se da la *individuación*: es decir la manera como el *self* se constituye en el curso de diversas interacciones.

La individuación atraviesa toda la obra de Goffman. Según se parta de un texto u otro, el individuo puede ser pensado como el centro sagrado de ritos (el dios individuo) o mas generalmente como una convención pertinente según los cuadros de interacción (el *self* propiamente dicho) o como el “juego” de roles múltiples en una escena social (Yo).

La vida social se presenta como un *escenario* en la cual cada uno de nosotros constituye su personaje. En la perspectiva de la representación teatral[i], la persona ensaya dominar las impresiones que ella puede dar a su público. No se trata que el Yo que se muestra en público -el Yo de la escena- sea falso y el Yo en privado -el Yo de las bambalinas- sea verdadero, auténtico, profundo. El “actor” en su “personaje”, no es una marioneta que manipula a su gusto diferentes máscaras, y que se mantiene inmutable detrás del desfile de estos Yo. El actor no es un individuo omnisciente, estratega y calculador, que controla la interacción de modo perfecto. El verdadero Yo no

reside en el conjunto de características sociales que el actor modifica por las necesidades de la representación, sino más bien en el hecho que *juega un personaje*. Precisamente, es la obtención regular de este *consenso* lo que permite al Yo existir. No sólo se “pueden hacer cosas con palabras” como señala Austin, sino que para obtener consenso, hay que respetar los códigos. Es verdad que el individuo encuentra de algún modo ya hechos los roles sociales, pero hay también en ellos algo que se representa y que se sustenta en una parte expresiva cuya susceptible de ser negociada en las interacciones.

Ahora bien, este Yo es necesariamente múltiple, no sólo porque los escenarios se van convirtiendo en posteriores bambalinas, sino porque éstos son cada vez más diferentes.

Así, al analizar las situaciones en las cuales las “instituciones totales” imponen a los individuos un Yo unívoco (*Internados*), Goffman muestra el fracaso de estos emprendimientos, dado que sólo consiguen alcanzar “adaptaciones secundarias”. Éstos son lugares de residencia o de trabajo, donde los individuos son colocados en la misma situación y están separados del mundo exterior por un período relativamente largo, llevando una vida aislada con contactos limitados entre reclusos y sobrevivientes. Hay un modo de funcionamiento explícita y minuciosamente reglado, con un cambio profundo en la temporalidad, y todas las necesidades son cubiertas por la institución. ¿No habría que pensar aquí que la familia de Bill, y la prisión representaron para Bill dos instituciones de este tipo, a las cuales él pudo sobrevivir y salir adelante? Masud Kahn señala,

«A pesar de su estados de profunda aflicción y desaliento, no abrigaba dudas que...siempre podría manipular cualquier situación para satisfacer sus propios fines y, segundo, que tenía un sentido innato de autopreservación y supervivencia muy desarrollado....me pregunté porqué no se había convertido en psicótico, dada su relación con la madre, o para ser más exacto, su inagotable e implacablemente falta de sensibilidad para con él... Asimismo, el paciente se jactaba en cierta ocasión ... que se había librado de los feroces castigos de los irascibles soldados y oficiales japoneses» (Kahn, 1986, 261).

Ahora bien, Goffman considera que en el tráfico diario de las personas, las apariencias de normalidad del escenario de la vida cotidiana, se sostienen desde la *confianza* que se concede al otro. A través de un trabajo de negociación entre las obligaciones y las expectativas se logra dirimir una situación, y en ella se proyecta un elemento *moral*: es el derecho a ser considerado, y a que sea reconocida la representación que atestigüe la validez de tal pretensión. Cuando ello no se logra, surge un efecto socialmente perturbador hasta demoledor. Así Bill experimentaba muchas veces sus inconsistencias, y sus violaciones a ese orden social, cuando utilizaba “tácticas y estrategias” para seducir sexualmente a muchachitos y realizaba “un intencional esfuerzo por despertar en ellos ‘confianza’ y esperanza, para luego abandonarlos”, sin embargo reconocía que él mismo quedaba luego “privado y desilusionado” (Kahn, 259).

Como insiste Goffman, infringir las normas de la interacción y a veces hasta destruirlas constituye una amenaza al “marco” donde se realiza la actividad. Precisamente, los “marcos” (*frames*) son los modos en los cuales se vive la experiencia, son sistemas de premisas, de instrucciones necesarias para descifrar y para dar sentido a los acontecimientos[iii]. Por eso Masud Kahn no quería más relatos sobre sus andanzas, mantenía una distancia viable en la relación entre ambos para no convertirse en su cómplice

Ahora bien, cuando un individuo representa y actúa en la escena social, está manifestando unas peticiones, unas pretensiones de tener caracteres y cualidades socialmente positivos, y por ello implícitamente está requiriendo un trato adecuado.

«Cuando una persona ha llegado a una etapa dada de su carrera, construye típicamente una imagen del curso de su vida -pasado, presente y futuro-; y al hacerlo, escoge, abstrae y distorsiona, a fin de obtener una versión de su Yo (self) que

pueda exhibir ventajosamente en sus actuales circunstancias.» (Goffman, 1973, 154)

Durante la interacción se espera que el individuo posea ciertos atributos, ciertas informaciones y ciertas capacidades que se integran en un “Yo” adaptado a esa situación: la proyección y la atribución del Yo es, pues, el resultado de una *cooperación en la interacción*. Sin embargo, esto no obsta para que muchas veces las representaciones no sean íntegramente coherentes o que nuestras pretensiones sean desacreditadas, como en el caso de Bill. Las desviaciones, las infracciones se hallan también presentes en la obra de Goffman y “la inocencia está descalificada no a favor de la perfidia sino en cuanto constituye una mala base para el análisis de los comportamientos sociales” (Wolf, 65). Precisamente,

«El sentido de nuestra propia identidad personal puede ser el resultado de salirse de una unidad social más amplia; puede residir en las pequeñas técnicas con las que resistimos a las presiones. Nuestro status se hace más resistente por los sólidos cimientos del mundo, pero nuestro sentido de identidad personal muchas veces reside en sus requiebrazaciones» (Goffman, 1973)

Hay, finalmente, en la presentación goffmiana un aspecto que no podemos dejar de evaluar: *la cuestión de la moralidad*. Aún en situaciones perversas, en Bill se mantenía un Yo a despecho del caos de su persona y su mundo.

«La realización de su fantasías (y acá evito una vez más el empleo del concepto de acting out), desbarataba su falsa suficiencia y lo obligaba a reconocer su necesidad y su dependencia respecto al otro, su necesidad de “personalizar” aunque fuera en forma precaria, transitoria y de mala gana. Toda su pericia y su éxitos permanecían externos y ajenos a él» (Kahn, 260)

Si la identidad no es un mero conocimiento de sí, sino la renovada capacidad de referirse a sí mismo y al propio actuar, ¿cómo es posible lograrlo en un mundo de extraordinaria fragilidad o de falta de fiabilidad como fue el Bill?

La «larga experiencia clínica, y el “prolongado holding” de este paciente durante sus ausencias en el extranjero» le enseñaron a Masud Kahn a no apresurarse «nunca a “curar” los síntomas y, segundo, a respetar el valor de autoprotección y autocuración de la patología psicosexual de un paciente, por agotadora, amenazadora (tanto para el paciente como para el analista) y tediosa que esa patología pueda ser» (Kahn, 1986, 262). Es por eso que frente a una existencia *impaciente*, el principio terapéutico por excelencia ha de presentarse ante todo como un *elogio a la paciencia*. El otro me pone en cuestión, crea en mí una inquietud para dar voz a aquello que es indecible, para dar respuesta a esa demanda tal vez apremiante y problemática (Callieri, 1993, 128).

Bill pudo finalmente establecer una vida hogareña con Kris, su esposa e hijo, cumpliendo su destino, abarcando “al otro, y su pluralidad, que es una familia y la sociedad, en su mismidad personalizada” (Masud Kahn, 278). Bill pudo llegar a esa “condición de felicidad”, de la que habla Goffman, fundamento de todas las presuposiciones que afirman la seguridad de nuestro “ser-conjuntamente-en-un-mundo-común”, en la posibilidad siempre establecida de alejarse y acercarse del otro, en el equilibrio de lo íntimo, de lo familiar y de lo lejano, del otro.

Esta “condición de felicidad” reposa en la suposición sostenida por el diálogo mismo, pero también por esa referencia de cada uno a un mundo común y compartido: presuposición que funda la experiencia de cada interlocutor, que el otro se comportará de manera comprensible y pertinente teniendo en cuenta este contexto común. El punto fundamental del trabajo de Goffman, es entonces reenviarnos a la *familiaridad del mundo de la vida cotidiana*.

De este modo, Masud Kahn pudo «penetrar en ‘este recinto cerrado’, sacar a la luz este ‘lado nocturno’ de la existencia» de Bill, y «deshacer los nudos de la ‘mala fe’ y del ‘malentendido’» (Prini, 32).

## NOTAS

[i] A través de la "representación", nos es permitido además recortar en el propio espacio social una "zona de bambalinas" para poder prepararnos, afirmarnos y relajarnos.

[ii] Goffman plantea los "marcos" (*frame*) de la experiencia, tomando un término que proviene de Bateson. Éstos fijan la representación de la realidad, orientan las percepciones y tienen influencia en los compromisos y los comportamientos. Aunque todos participan de ellos, éstos pasan normalmente desapercibidos. Los *cuadros primarios*, son los que nos permiten dar sentido a una situación dada. En cambio, los *cuadros transformados* son modalidades que no se ocultan. Finalmente hay marcos que no son claros, sino ambiguos y dificultan el logro de comportamientos adaptativos. A veces de errores (malentendidos) pueden surgir marcos claros, pero que no orientan de ninguna manera las percepciones y comportamientos, pues se asientan sobre premisas falsas. Cuando hay una ruptura de cuadro, se producen momentos a menudo dolorosos, donde el individuo comprende que ha percibido la situación de manera errónea.

## BIBLIOGRAFÍA

ARISTÓTELES, Metafísica (Edición trilingüe de Valentín García Yebra), Obras Completas, Madrid: Editorial Gredos, 1988/2005

BARISON, F.: "La psiquiatría tra ermeneutica ed epistemologia", *Comprendere* (Italia), 1990, N° 5, pp. 27-35

BERGER, P. y LUCKMAN, T.: La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu, 1976.

BURNS, T.: Erving Goffman, New York, Routledge, 1992.

DITTON, J.: (ed): The View from Goffman, New York, St. Martin's Press, 1980.

DREW, P. & WOOTTON, A. (eds.): Erving Goffman: Exploring the Interaction Order, Northeastern University Press, 1988

FINE, G.A. & SMITH, G.W.H. (ed.): Erving Goffman, Sage Publications, 2000.

GOFFMAN, E.: "La alineación respecto de la interacción", en *Ritual de la interacción*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970; *Estigma*, Buenos Aires, Amorrortu, 1980; *Internados*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973; *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 1981; "La condition de félicité", en *Façons de parler*, Paris, Minuit, 1982.

HOPKINS, L.B.: "L'analyse de Masud Khan par D.W. Winnicott", *Revue Française de Psychanalyse*: LXVII, 3, pp. 1033-1058, 2003.

ISAAC, J. Erving Goffman et la microsociologie, PUF, Paris, 1998; «Erving Goffman et le problème des convictions», in *Le parler frais d'Erving Goffman*, Minuit, Paris, 1987, pp. 13-30.

KHAN, M.; MASUD R.: "Neurosis de destino, falso self y destino. Notas clínicas: la fase final", *Revista de Psicoanálisis* (APA, Argentina), 1986, Tomo XLVI, N° 2, pp. 253-280. *Locura y Soledad. Entre la teoría y la práctica psicoanalítica*, Lugar Editorial, Bs. As., 1991. *Cuando llegue la primavera*, Bs. As., Paidós, 1991. *La intimidad del sí mismo*, Madrid, Saltés, 1980. *Alienación en las perversiones*, Bs. As., Nueva Visión, 1987. "Entre el ídolo y el ideal" *Revista de Psicoanálisis* 36 (6); 1011-1017, 1979.

MIRALDI, A.: "Masud Khan (1924-1989)", *Rev. Uruguaya de Psicoanálisis*, N° 71; pp. 145-153, 1990.

PRINI, P.: *Discorso e Situazione*, Roma, Studium, 1975.

ROVALETTI, M.L.: "En torno a la identidad personal", *Sistemas, Revista de Ciencias Sociales* (España), N° 98, Septiembre 1990, pp. 87-103.

SCHUTZ, A. y LUCKMANN, T.: *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrortu, 1973.

TRIFILETTI, R.: *La identidad controversa*, Padova, CEDAM, 1991.

WINNICOTT, D.W.: "Le 'self'", *Psychanalyse à l'Université*, 11 (1986), pp 211-213

WOLF, M.: *Sociologías de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 1994. Cap. I: "Erwin Goffman, o la descalificación de la inocencia", pp. 19-104.

# TRASTORNOS ALIMENTARIOS EN ESTUDIANTES DE BALLET: IDENTIFICACIÓN DE CASOS CON RIESGO

Rutzstein, Guillermina; Armatta, Ana María; Leonardelli, Eduardo; Lievendag, Leonora; Maglio, Ana Laura; Marola, María Elena; Murawski, Brenda; Diez, Marina; Otalora, Julieta; Sarudiansky, Mercedes  
UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Algunos estudios señalan que los estudiantes de ballet presentan mayor riesgo de manifestar un trastorno alimentario. Este estudio se propone evaluar el grado de satisfacción con la imagen corporal en mujeres jóvenes estudiantes de ballet e identificar aquellos casos con riesgo de presentar trastorno alimentario. La investigación se realizó con una muestra conformada por 107 mujeres estudiantes de ballet entre 13 y 18 años de edad. Los sujetos completaron un cuestionario con el fin de recabar información sobre la edad, el nivel de educación alcanzado, la talla, el peso actual, el peso deseado y sintomatología propia de los trastornos alimentarios. Además, se evaluaron a los sujetos con el Eating Disorder Inventory -2 (EDI-2) y la Figure Scale (FS). Se identificó un 15.88% de las estudiantes de ballet con riesgo de presentar un trastorno alimentario. En una segunda etapa se tiene previsto entrevistar a los sujetos identificados con riesgo con el fin de determinar si se confirma el diagnóstico de trastorno de la conducta alimentaria.

## Palabras clave

Trastornos Alimentarios Ballet Riesgo

## ABSTRACT

EATING DISORDERS IN BALLET STUDENTS:  
FINDING CASES WITH RISK

Some studies point out that the ballet students are at significantly higher risk for the development of eating disorders than their non dancing peers. The aim of the study is to assess the degree of satisfaction with body image in young female ballet dancers and identify the students with high risk for the development of eating disorders. The sample includes 107 female ballet students aged 13 to 18. The subjects completed a questionnaire in order to obtain information about the age, the education level, the height, the current and the ideal body weight, and proper symptomatology of the eating disorders. Furthermore, subjects completed the Eating Disorder Inventory -2 and FS Figure Scale. It was found that 15.88% of the ballet students were at risk of presenting an eating disorder. In a second stage it will be carried out a semi-structured interview with the subjects with risk in order to determine their diagnostic status.

## Key words

Eating Disorders Ballet Risk

El aumento de la incidencia y la prevalencia de los trastornos de la alimentación en el mundo occidental constituyen actualmente un motivo de preocupación. Los estudios sobre prevalencia de la anorexia nerviosa entre mujeres jóvenes indican cifras que van entre el 0.5 % al 1% y aproximadamente del 1 al 3% para la bulimia nerviosa, siendo entre los varones diez veces menor (American Psychiatric Association, 1994). Así es como en los últimos años los trastornos de la alimentación están siendo centro de atención tanto en la literatura científica como en la de divulgación general.

En nuestro país, diversas instituciones asistenciales públicas y privadas, dan cuenta de que el número de consultas de pacientes con esta patología se incrementó en forma notable en los últimos años (Rutzstein y Braguinsky, 1994). Paralelamente a este crecimiento fue disminuyendo la edad de comienzo: la anorexia nerviosa se presenta cada vez más cerca de la menarca (Rutzstein, 1996). Una investigación realizada durante los años 1995/1997 en la Cátedra de Adolescencia de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires indica que la prevalencia de los trastornos de la alimentación alcanzó un porcentaje de 13% (Quiroga, Zonis y Zukerfeld, 1998) y otro estudio de Bay, Rausch Herscovici, Kovalskys, Berner, Orellana y Bergesio (2005) señala que el 6.94% de los adolescentes argentinos que concurren al consultorio del pediatra presenta algún trastorno alimentario.

Por otra parte, diversos estudios han señalado la existencia de poblaciones con muy alto riesgo de presentar trastornos alimentarios, entre ellas, las bailarinas de ballet, las atletas, las jóvenes que practican patinaje artístico y las modelos. Se trata de actividades en las que mantener un cuerpo muy delgado se hace indispensable.

Según Garner & Garfinkel (1980) la presión por la delgadez, combinada con expectativas de alta competitividad, como ocurre en el ambiente del ballet, promueve las condiciones apropiadas para la manifestación de trastornos alimentarios, particularmente en adolescentes vulnerables. Algunos investigadores como Brook-Gunn, Warren & Hamilton (1987) señalaron que la prevalencia de la anorexia nerviosa es más alta en las bailarinas de ballet que en la población general americana de mujeres adolescentes. Garner & Garfinkel (1980) diagnosticaron anorexia nerviosa en el 6.5% de las estudiantes de ballet que provenían de tres escuelas profesionales diferentes (N=183); las escuelas más competitivas fueron las que obtuvieron una mayor incidencia. Por su parte, Szmukler, Eisler, Gillies y Hayward (1985) hallaron características psicopatológicas propias de las personas que presentan anorexia nerviosa en el 7% de una muestra de 100 estudiantes de ballet. Le Grange, Tibbs y Noakes (1993) realizaron un estudio con una muestra de 49 mujeres estudiantes de ballet y diagnosticaron anorexia nerviosa en el 4.1%, mientras que el 8.2% presentaba un síndrome parcial de anorexia nerviosa. Los autores también señalan que fueron varios los investigadores que en la década de los '80 intentaron determinar la prevalencia de la anorexia nerviosa en bailarinas de ballet, pero no tuvieron en cuenta la realización de entrevistas clínicas con el fin de confirmar el diagnóstico, una vez que los sujetos fueron evaluados con instrumentos psicométricos.

Por su parte, Abraham (1996) comparó los hábitos alimentarios

y las conductas para bajar de peso que presentaban mujeres jóvenes estudiantes de ballet y aquellas que no lo eran. Las estudiantes de ballet obtuvieron un mayor puntaje en el Eating Attitudes Test- 40 y también presentaron una mayor frecuencia de trastornos alimentarios no especificados en comparación con estudiantes de otras disciplinas. El autor identificó una proporción significativa de estudiantes de ballet que presentaba síntomas de anorexia nerviosa.

Sin embargo, un estudio realizado por Anshel (2004) muestra que las estudiantes de ballet presentan insatisfacción con la imagen corporal y desean un cuerpo delgado en comparación con mujeres que no son estudiantes de ballet. Pero no hallaron, entre las estudiantes de ballet, rasgos psicopatológicos en común con las pacientes con diagnóstico de trastorno alimentario. El autor señala que en el ambiente de la danza clásica, la delgadez se asocia con un mejor desempeño. En el mismo sentido, Dotti, Fioravanti, Balotta, Tossi, Cannella y Lazzari (2002) señalan que, si bien las preocupaciones por la alimentación, el peso y la imagen corporal aumentan con la edad y el tiempo que hace que las jóvenes estudian danzas, la ingesta reducida de calorías no se asoció necesariamente a la presencia de rasgos psicopatológicos.

Contrariamente, Ringham, Klump, Kaye, Stone, Libman, Stowe & Marcus (2006) sostienen que las bailarinas presentan frecuentes atracones, conductas purgativas y, según los autores, la patología es tan severa como la de aquellas mujeres que no son bailarinas pero que presentan trastornos alimentarios.

Son pocos los estudios internacionales publicados sobre trastornos alimentarios en este tipo de población y en nuestro país no existen. Por lo tanto, la necesidad de encarar un estudio como el que aquí se presenta contribuiría a un mejor conocimiento del tema, con el fin de encarar tareas de prevención en ámbitos educativos.

El objetivo central de este trabajo es evaluar el grado de satisfacción con la imagen corporal en mujeres jóvenes estudiantes de ballet, como así también identificar aquellos casos con riesgo de presentar trastorno alimentario.

## METODOLOGÍA

Este estudio se realizó con una muestra conformada por 107 mujeres entre 13 y 18 años, estudiantes de la Escuela Nacional de Danzas que voluntariamente aceptaron participar de esta investigación.

### Materiales:

Los sujetos que participaron del estudio completaron los siguientes cuestionarios y escalas:

Cuestionario de datos: Este cuestionario se utilizó con el fin de recabar información acerca de la edad, la talla, el peso actual, el peso deseado y la preocupación por el peso. También se preguntó acerca de los hábitos alimentarios, la preocupación por el aspecto físico, la realización de dietas, la regularidad de los ciclos menstruales, la presencia de conductas compensatorias con el fin de prevenir el aumento del peso como la actividad física excesiva, los vómitos autoinducidos, el consumo de laxantes, diuréticos o pastillas para adelgazar. Por último, se calculó el índice de masa corporal; se trata de un indicador que permite relacionar el peso con la altura de la persona con el fin de evaluar si la persona presenta un peso saludable.

Eating Disorders Inventory-2 (EDI-2) (Garner, 1991). Se trata de un inventario autoadministrable que evalúa la presencia de síntomas asociados con los trastornos alimentarios agrupados en 11 subescalas: Búsqueda de Delgadez, Bulimia, Insatisfacción con la Imagen Corporal, Ineficacia, Perfeccionismo, Desconfianza Interpersonal, Conciencia Interoceptiva, Miedo a Crecer, Ascetismo, Impulsividad e Inseguridad social. Consta de 91 ítems a los que se puede responder con las siguientes 6 posibilidades: siempre, casi siempre, a menudo, a veces, pocas veces y nunca. Tres subescalas evalúan actitudes y comportamientos con respecto a la alimentación, el peso y la imagen corporal, ellas son: Búsqueda de Delgadez, Bulimia e

Insatisfacción con la Imagen Corporal. Las subescalas restantes evalúan rasgos psicológicos asociados a los trastornos alimentarios, que son clínicamente relevantes. El EDI-2 se ha utilizado como instrumento de cribado para detectar población de riesgo.

Figure Scale - FS (Collins, 1991). Se trata de una escala gráfica de siluetas femeninas que evalúa la diferencia entre la imagen corporal que el sujeto desea tener y la imagen corporal que cree tener. Las siluetas dibujadas son 9 y conforman una graduación desde una silueta muy delgada hasta la última que presenta un sobrepeso importante.

### Procedimientos:

Se les informó tanto a la institución educativa como a las alumnas y a sus padres, que se trataba de un estudio sobre imagen corporal y hábitos alimentarios y se solicitó la autorización correspondiente para llevar a cabo el presente estudio. Tal como lo indican los principios éticos vigentes, se le aseguró a cada uno de los sujetos el carácter confidencial de la información brindada y se les aseguró que la participación en esta investigación era voluntaria.

Cada sujeto completó el cuestionario de datos, el Eating Disorder Inventory-2 (EDI-2; Garner, 1991) y el Figure Scale-FS (Collins, 1991). Para ello, profesionales entrenados se reunieron con los sujetos que participaron de la investigación en la institución educativa en la que cursan sus estudios, previo acuerdo con las autoridades de dicha institución y habiendo anticipado el tiempo estimado que duraría el encuentro. Se les entregó los cuestionarios autoadministrables, previa introducción y lectura del instructivo.

## RESULTADOS PRELIMINARES:

Se han entrevistado 107 mujeres estudiantes de ballet y la edad promedio en años fue de 14.10 (DE: 0.89). El Índice de Masa Corporal promedio fue de 19.24 (DE: 2.19) presentando un peso promedio de 47.82 kg (DE: 6.45) para una altura promedio de 1.58m (DE: 0.07).

Ninguna de las estudiantes de ballet presenta sobrepeso pero el 20.6% presenta un índice de masa corporal por debajo o igual a 17.5, lo cual indica un bajo peso y es considerado, además, un criterio de anorexia nerviosa, entre otros. Sin embargo, el 30.8% considera que está gorda o tiene exceso de peso.

Así es como el 18.69% de las estudiantes de ballet realiza dietas con el fin de bajar de peso, el 3.73% ya ha bajado más de 5kg en el último año y el 7.47% presenta atracones.

En cuanto al análisis del *Figure Scale* (FS), se consideró insatisfacción con la imagen corporal cuando se presentó una diferencia de 3 figuras o más entre "la figura que representa cómo se ve" y "la figura que representa cómo le gustaría verse". Se observó que el 5.1% presenta insatisfacción con la imagen corporal, señalando la figura más delgada como la ideal. En promedio, las estudiantes de ballet se ven como la figura 3.6 (DE: 1.56) pero les gustaría verse más delgada, más específicamente como la figura 2.8 (DE: 1.18). Con respecto a las conductas que utilizan con el fin de controlar el peso, el 9.3% señala que se ha provocado vómitos, ha consumido laxantes, diuréticos o pastillas para adelgazar.

En lo que hace a la identificación de "casos con riesgo", se consideró que un sujeto presentaba riesgo de trastorno alimentario cuando el puntaje obtenido en alguna de las tres subescalas del *Eating Disorder Inventory-2* -que evalúan actitudes y comportamientos con respecto a la alimentación, el peso y la imagen corporal- fuera igual o superior al punto de corte propuesto por el autor. Las 3 subescalas propuestas por Garner (1991) para identificar población con riesgo son: "Búsqueda de Delgadez", "Bulimia", e "Insatisfacción con la Imagen Corporal". De esta manera, se determinó que el 15.88% de las estudiantes de ballet presenta riesgo de presentar un trastorno alimentario. Estos resultados superan los índices internacionales hallados en población de estudiantes de ballet.

Por otra parte, al comparar los casos identificados con riesgo

con aquellos que no presentan riesgo, se observó que presentan diferencias significativas en las siguientes subescalas del EDI-2: Ineficacia, Perfeccionismo, Desconfianza Interpersonal, Conciencia Interoceptiva, Ascetismo, Impulsividad e Inseguridad Social.

## DISCUSIÓN

Los resultados que aquí se presentan muestran índices de riesgo de padecer trastornos alimentarios superiores a los hallados en poblaciones similares internacionales. A su vez, superan ampliamente los índices hallados en población general, lo que permite pensar que efectivamente existen características propias de la actividad que potencian el riesgo de presentar estos trastornos.

Se observan altos índices de bajo peso, acompañados de una distorsión de la imagen corporal. Esto promueve en muchos casos, la realización de dietas restrictivas y conductas compensatorias inadecuadas.

Se tiene previsto en una próxima etapa, realizar una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas y cerradas con aquellas estudiantes de ballet que se hayan identificado con riesgo de presentar un trastorno alimentario, con el propósito de confirmar o refutar la presencia de alguno de los trastornos alimentarios. También se entrevistarán al azar algunas estudiantes sin riesgo, con el fin de asegurarse que no presentan riesgo.

---

## BIBLIOGRAFÍA:

- ABRAHAM, S. (1996). Eating and weight controlling behaviours of young ballet dancers. *Psychopathology* 29 (4): 218-222.
- American Psychiatric Association. DSM-IV. Versión española de la obra original en lengua inglesa Diagnostic, Statistical Manual of Mental Disorders IV publicado por la American Psychiatric Association, Washington. Masson (1995). 1994.
- ANSHEL, M. (2004). Sources of disordered eating patterns between ballet dancers and no-dancers. *Journal of Sport Behaviour*. December.
- BAY, L.; C. RAUSCH HERSCOVICI, I. KOVALSKYS, E. BERNER, L. ORELLANA y A. BERGESIO (2005). Alteraciones alimentarias en niños y adolescentes argentinos que concurren al consultorio del pediatra. *Archivos Argentinos de Pediatría*; 103 (4) /305-316.
- COLLINS, M.E. (1991). Body figure perceptions and preferences among preadolescent children. *International Journal of Eating Disorders*, 10(2), 199-208.
- DOTTI, A.; M. FIORAVANTI, M. BALOTTA, F. TOZZI, C. CANNELLA & R. LAZZARI (2002). Eating behavior of ballet dancers. *Eat. Weight Disord.* Mar, 7 (1): 60-67.
- GARNER, D.M. (1991). *Eating Disorders Inventory 2*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- GARNER, D. & P. GARFINKEL (1980). Socio-cultural factors in the development of anorexia nervosa. *Psychological Medicine*. 10, 647-656.
- LE GRANGE, D.; J. TIBBS & T. NOAKES (1993). Implications of a diagnosis of anorexia nervosa in a ballet school. *International Journal of Eating Disorders*. Vol 15, N°4, 369-376.
- QUIROGA, S.; R. ZONIS y R. ZUKERFELD (1998) Conductas alimentarias y factores psicopatológicos en mujeres ingresantes en la Universidad de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología/UBA*. Año3 -N°2.
- RINGHAM, R.; K. KLUMP; W. KAYE; D. STONE; S. LIBMAN; S. STOWE & M. MARCUS (2006). Eating Disorder symptomatology among ballet dancers. *International Journal of Eating Disorders*, 39:6 503-508.
- RUTSZTEIN, G y J. BRAGUINSKY (1994). Modalities of Treatment for anorexia nervosa at assistential centres of Buenos Aires. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, Vol. 18, supplement 2, August 1994, p. 29.
- RUTSZTEIN, G. (1996). Modalidades de tratamiento en anorexia nervosa. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, vol. 4.
- SZMUKLER, G.; I. EISLER, CH. GILLIES & M. HAYWARD (1985). The implications of anorexia nervosa in a ballet school. *J. Psychiatry Res.*, Vol 19, N°2/3: 177-181.
- THOMAS, J.; P. KEEL; HEATHHERTON, T. (2005). Disordered eating attitudes and behaviors in ballet students: examination of environmental and individual risk factors. *International Journal of Eating Disorders*, 38:3 263-268.



# PARENTALIDAD INVERTIDA Y ECLOSIÓN SOMÁTICA

Sauane, Susana  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Las investigaciones UBACyT "Incidencia de las fallas parentales en la vulnerabilidad psíquica y somática infantil" mostraron que los niños psicósomáticos de la muestra, a) habían padecido un exceso de estímulos originados por fallas parentales, ya sea por déficit (depresión), o por exceso (sobrestimulación) en momentos tempranos; y b) que al ser reactualizados más adelante por diversas circunstancias de la vida se había producido una dificultad de tramitación que había derivado en trastorno psicósomático. Aunque debemos puntualizar en todo padecimiento existe una policausalidad. El presente trabajo refleja las viscosidades del abordaje psicoterapéutico de un niño que padece un brote de lupus eritematoso sistémico generalizado estudiado a la luz de los resultados antes mencionados. Se intentará aportar técnicas específicas de la clínica de estos pacientes.

## Palabras clave

Psicósomática Parentalidad Desorganización progresiva

## ABSTRACT

### THE INVERSION OF PARENTS RELATIONSHIP AND SOMATIC DISORDER

The UBACyT researchs "Effect of parent's failure on children's somatic and psychic vulnerability" showed the presence of parents or substitute person's who couldn't protect their children from the excess of stimulus and excitement, either due to deficit (depression) or excess (overstimulation) which had taken place very early in life. In every psychosomatic pathology there exist several causes that are originated in constitutional predisposing factors, parents' failures and other traumatic circumstances that let it break out. This paper intends to show psychoterapic work which continues with the reaserchs' results. Its about a eleven years old child with LES and his family circumstances.

## Key words

Psychosomatic LES Progressive disorganization

## INTRODUCCIÓN

Las investigaciones UBACyT "Incidencia de las fallas parentales en la vulnerabilidad psíquica y somática infantil" (PS005, AP032) mostraron que se corroboraba con frecuencia la correlación entre las dificultades de los padres (en términos de patologías severas o circunstancias exteriores que ponían en crisis el vínculo parental filial) y los trastornos psicósomáticos de los hijos. Aunque debemos enfatizar que siempre existe una policausalidad en la determinación de este tipo de padecimiento. Este trabajo desarrolla una intervención terapéutica estudiados a la luz de los resultados obtenidos en los estudios antes mencionados.

Los padres consultan por su hijo Federico de 11 años que había estado internado dos semanas en un hospital de alta complejidad, los médicos le habían indicado que fuera atendido psicoterapéuticamente. El púber padecía un brote de lupus eritematoso sistémico (LES) diseminado y estaba medicado con una dosis muy alta de inmunosupresores, así como con antidepresivos y ansiolíticos. El LES es un grave trastorno autoinmune inflamatorio crónico que se determina por análisis de sangre, donde los anticuerpos atacan los órganos como si fueran agentes externos. El LES puede ser leve o grave, en general sólo sobreviven más de diez años en un 85% de casos. Las manifestaciones graves o diseminadas con compromiso significativo de varios órganos -como el caso que presentamos- tienen peor pronóstico en términos de supervivencia y discapacidad general. Es una enfermedad que se manifiesta a brote y el inicio frecuentemente se estabiliza luego de un año de tratamiento.

## Intervención terapéutica

Tanto la gravedad de la enfermedad como las dificultades económicas y emocionales de los padres condicionaron la modalidad de la intervención. Se tuvo una única entrevista con ellos y luego se inició el abordaje del paciente. El seguimiento con la madre se hizo telefónicamente y se mantuvo un contacto fluido con la psiquiatra que lo medicaba quien, a su vez, estaba en comunicación con los médicos tratantes.

El grupo familiar está compuesto por la madre (Cristina) 39 años, el padre (Pablo) 40 años y dos hijos: nuestro paciente Federico de 11 y Matías de 8 años.

## Datos de la entrevista con los padres

La madre fue la que habló. El padre se mostró muy retraído y aún cuando se le preguntaba contestaba con monosílabos o la miraba para que ella respondiera; estaba atento, pero se lo percibía deprimido y cuando Cristina relataba situaciones que eran dolorosas o hirientes hacia él, parecía no registrarlas.

Federico había terminado séptimo grado. Lo describen como obediente, sensible, buen compañero, excelente alumno. Muy preocupado por su madre aquejada de algunas dolencias somáticas (gastritis, dolores de cabeza, etc).

La familia había enfrentado una serie de sucesos dolorosos. Hacía tres años el abuelo materno, figura idealizada por la madre y el niño, había muerto repentinamente de un accidente cerebro vascular. En la medida en que la abuela quedó deprimida tuvieron que mudarse con ella, porque era única hija aunque se llevaban muy mal.

En quinto grado, Federico pidió llevar el apellido de su abuelo,

situación que aún llena de orgullo a la madre quien sostiene que el niño descalifica al padre. Al año siguiente el padre sufrió un infarto leve. Pocos meses después el púber adelgazó 10 kilos.

En el mismo año de la consulta Federico había sido operado de amígdalas y había quedado muy impresionado, deprimido y asustado. Un par de meses después comenzó con movimientos coreicos que se agravaron hasta no poder sostenerse. Fue hospitalizado con un cuadro de excitación psicomotriz severa, no hablaba, no caminaba. Allí le diagnosticaron LES diseminado: tenía afectado el sistema nervioso central, el corazón, el hígado, los riñones y pulmones.

Cuando salió de la internación preguntaba a sus padres ¿"dónde me contagié, voy a contagiar a otros, me voy a morir"?. No quería quedarse solo, tenía prohibido tomar sol, hacer deportes. Se agitaba ante cualquier acción, aún el caminar. Los corticoides le incrementaban el hambre y le costaba dejar de comer. La madre oscilaba en su actitud frente a la enfermedad: a veces se desesperaba, a veces la desmentía.

Abordaje:

Las prioridades del abordaje fueron tres: (a) tratar la situación de estrés postraumático (ayudarlo a elaborar lo vivido); (b) poder sobrellevar los estudios necesarios por la enfermedad y, en último término, (c) empezar a tramitar sus dificultades emocionales.

La muerte repentina del abuelo parecía ser uno de los elementos que debíamos abordar, pero no menos significativa resultaba la relación con su madre y con su padre, así como el infarto de éste.

En el abordaje de F se tenía que estar muy atento a las comunicaciones de la madre, porque se deslizaba rápidamente a la desmentida de la gravedad de la enfermedad.

Se utilizó la técnica del garabato de Winnicott que consiste en que el terapeuta, con los ojos cerrados, hace un garabato en una hoja y el paciente lo completa y verbaliza lo que se le ocurrió; luego el juego se invierte, el analista debe dar imagen al garabato del paciente.

Esta técnica facilitó la comunicación y, así, fue posible indagar las fantasías, temores y vicisitudes que el niño estaba atravesando; así como los cambios corporales que había sufrido (había engordado mucho) y ayudarlo a discriminar su "sí mismo corporal" de aquellas modificaciones suscitadas por la enfermedad. También permitió armar un espacio de confianza y contención (espacio transicional) donde los dibujos constituyan ese vínculo entre el adentro y el afuera que permitiría abordar el caos generado por la enfermedad y los conflictos que en gran medida habían facilitado su desencadenamiento.

F encontró en el "garabato" una forma de entablar un vínculo con la terapeuta y consigo mismo. En un momento de eclosión somática es importante poder poner palabras al dolor, a los miedos, a la desconfianza y al enojo. La incertidumbre y la depresión eran lo que prevalecía; F seguía conmocionado y desconfiaba de los médicos.

Este abordaje le permitió desplegar su habilidad para el dibujo a la que sentía como una capacidad y un logro. Además, podía desplegar su estado de ánimo y crear, a través de la producción gráfica, ciertas asociaciones que operaban como indicadores que guiaron el trabajo terapéutico.

Por la brevedad de la exposición se transcribe sólo la primer entrevista para luego pasar a las hipótesis diagnósticas.

Viñeta de la Primera Entrevista:

Federico habla poco, se lo percibe abrumado y desesperanzado. Repite frases y palabras.

F. No quiero llorar, no quiero llorar tan seguido.

T. seguramente con todo lo que pasó, estás muy triste. Es natural, hubo muchas cosas que te sucedieron de golpe y algunas todavía no las podés entender.

F. Miedo...miedo...miedo de todo. Hospital...bronca...muchacha bronca...mi hermano tiene celos...me aburro no puedo hacer nada. Antes iba a la casa de amigos, ahora no puedo hacer

nada. Me agito, me aburro y me pongo a comer. Quisiera que mi hermano estuviera conmigo pero él no quiere.

T. y eso te da mufa?

F. lo extrañé mucho porque no lo pude ver. A él no lo iban a dejar pasar porque era chiquito, entonces no lo iban a dejar entrar...Tengo miedo de mañana, martes 13, el hospital.

T. Tenés miedo de quedar internado?

F. Si, muchísimo!!, muchísimo!!!! Máquina en la garganta, no quiero que sufran.

T. ¿te van a hacer una endoscopia? (F. no sabe); T. le explica de qué se trata y cómo es

F. pide ir al baño.

La terapeuta coloca hojas y lápices. El paciente entra y mira aliviado el escritorio. Se le propone el juego del garabato.

Dibuja: un león, un E.T., un árbol, King Kong y pollitos que nacen de huevos.

La terapeuta despliega los dibujos que realizó y los miran juntos. Ante la pregunta sobre, si se le ocurre algo, la T. le explica que los dibujos posiblemente tengan algo que ver con lo que está viviendo: por ejemplo, el león puede expresar tu enojo por todo lo que le pasa. F. se alivia y sonríe por primera vez.

La terapeuta le dice quizás dibujó el E.T. porque curaba: "Vos quisieras que viniera alguien como él

F. dice no!!!

T. aunque vos sabes que no es posible, igual sería lindo!!!

F. sonríe

T. me parece que quizás quisieras nacer de nuevo, como los pollitos, y ser fuerte como el árbol y el king kong. ¿Te parece que esto que te digo tiene que ver un poco con lo que te pasa?

F. Si!!!, mucho!!!!

Desarrollo:

Las características de Federico concuerdan con las que numerosos teóricos que se han abocado a estos trastornos han postulado para los pacientes psicosomáticos: sobreadaptación (Liberman), falso self (Winnicott), neurosis del "niño bueno" (Kreiser), etc.

La modalidad de funcionamiento mental del niño muestra la utilización de mecanismos defensivos arcaicos: vuelta contra sí mismo, desmentida; también presentaba cierta indiscriminación yo -no yo y exigencias desmesuradas propias de un yo ideal omnipotente (quería dar examen de inglés pese a que no había concurrido por estar internado). Este tipo de características concuerda con las estructuras con prevalencia de vulnerabilidad somática descriptas por la Escuela de Psicología de París.

Además, se infiere un vínculo simbiótico con la madre asociado con una "falta de función paterna"(1). La función de parentalidad está invertida: el niño cuida permanentemente a la madre y ha investido la percepción de los estados emocionales de la misma en detrimento de sus propias vivencias corporales. Podemos inferir que esta sumisión deriva de una incapacidad materna que dejó al niño a merced de vivencias de desvalimiento. La madre de F pareciera estar centrada en su propio padecimiento y esto no le permite reconocer la gravedad de la enfermedad de su hijo.

Cristina no podía traer a su hijo a tratamiento, le resultaba muy difícil llevarlo al hospital (en un momento, poco después de salir de la internación comenta por teléfono a la analista que pensaba no llevarlo más al hospital, esperar durante tres meses y comenzar a concurrir a la prepaga a la que se habían asociado). Según los médicos, durante la internación, se enojaba con ellos y con el niño. El padre, a su vez, es débil y frágil; pareciera sumido en una depresión narcisista severa que lo hace desvalorizar su pensamiento e incluso la posibilidad de responder a cualquier pregunta sencilla que le hiciera la terapeuta.

La muerte del abuelo los sumió en un estado de desvalimiento que no pudieron superar: Cristina estaba muy aferrada y se sentía sostenida por él. La simbiosis con su madre llevó al niño

a querer ocupar el lugar de hijo incestuoso para así llenar el vacío dejado por el abuelo. Posteriormente, el infarto del padre pudo haber colocado a Federico en una situación de intensa culpa, ya que su desconocimiento paterno (recordemos que F. había querido llevar el apellido materno, un parricidio simbólico) se vió "plasmado" en un severo daño somático. Estos fueron traumatismos imposibles de procesar: de hecho, los padres mencionaron que el año anterior F. había perdido 10 kilos y que posiblemente éste haya sido el comienzo de su enfermedad (y, efectivamente, ese es uno de los posibles indicadores de inicio del LES).

Postulamos que en el momento de la consulta F. está atravesando una verdadera desorganización progresiva (2). La desorganización progresiva se genera siempre en un comienzo en una experiencia traumática y desemboca en una serie de somatizaciones que pueden derivar en la muerte.

La Escuela de Psicopatología de París describe la desorganización progresiva como una situación donde las defensas psíquicas quedan paralizadas y se produce una verdadera debilidad somática.

#### **Puntualización de los temas en los que se centró la intervención:**

La situación de internación: lo único que F. recordaba era una noche que estaba solo, que el niño de la cama contigua lloraba y la madre no hacía nada para calmarlo. A través de este desplazamiento en su compañero de habitación pudo conectarse con el desvalimiento, el miedo y el enojo porque no había adultos que lo contuvieran.

Las emociones que lo inundaban; sobre todo el manejo patológico de la agresión

Las fantasías terroríficas que le suscitaban los estudios a los que necesitaba someterse.

Se puso énfasis en catectizar el futuro y su fortaleza; esto último, a través de aportes narcisistas que apuntaban a reorganizar su yo frágil.

Final del abordaje:

Se pone de relieve que a pesar de la gravedad del brote, las posibilidades de reorganización mental (3) de Federico hicieron factible que, a los tres meses de iniciado el tratamiento, los valores de laboratorio eran normales y el brote había remitido. En ese momento la madre decide el cambio de analista aduciendo "la lejanía de los domicilios".

Para finalizar se subrayan las significativas diferencias en el abordaje técnico psicoanalítico de los trastornos psicopatológicos con respecto al de las neurosis.

El objetivo clínico que se plantea en el abordaje de estos trastornos es el de *contribuir al enriquecimiento del sistema preconciente* a través de establecer una comunicación entre las instancias de la primera tópica, ya que nos encontramos con un verdadero aislamiento del sistema inconsciente, que "recibe pero no emite" (4)

Es por ello que el terapeuta debe tratar de ayudar al paciente a crear ligaduras entre los distintos elementos de su discurso, conexiones entre sus pensamientos y emociones, entre su pasado y su presente y, a la vez, poder investir el futuro con proyectos. Esto, en parte, se logra a través de las propias asociaciones del analista, que permiten al paciente acceder a otros procesos psíquicos (figuración, simbolización, desplazamiento, etc.) Por otra parte, en la medida en que la investidura del propio cuerpo (atención a sus señales) así como el cuidado del mismo no han sido logrados satisfactoriamente por estos sujetos, el analista debe tenerlo presente y hacer que aquel los tenga en cuenta.

#### **BIBLIOGRAFÍA:**

(1) WOLFBERG, YUFREIRA, REMONDINO, ALEVI, "Conceptualización psicopatológica de un equipo de trabajo con enfermos autoinmunes", 1993, Revista Claves N° 5 Bs. As., Argentina

(2) MARTY, Pierre, "La psicopatología del adulto", Amorrortu Ed., 1990, Bs. As.

(3) MARTY, P., "Los movimientos individuales de vida y muerte", Ed. Toray, 1984, Madrid

(4) MARTY, Pierre, "El orden psicopatológico", Ed. Promolibro, 1995, Valencia

# LO DELUSIONAL O EL SIMBOLISMO DESARRAIGADO

Soubiate, Susana; Hidalgo Susana  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Nuestro examen de lo delusional nos hizo atender ciertas emergencias pensadas por Winnicott y Little como focos de locura que desafían la plasticidad del dispositivo analítico, amenazan la marcha del tratamiento y aún cuando quiebran el encuadre buscan una segunda oportunidad para conseguir una inscripción simbólica que no tuvo lugar. Siguiendo esta línea intentamos ampliar la perspectiva winnicottiana para precisar teóricamente la función del ambiente -extensivo a la situación analítica- en la formación de símbolos.

## Palabras clave

Simbolismo Transicional Ambiente Winnicott

## ABSTRACT

THE DELUSIONAL OR THE ROOTED OUT SYMBOLISM.

Our research of the delusional, made us to pay attention to certain emergences, which were thought by Winnicott and Little as focus of madness, they challenge the malleability of the analytical set, threat the advance of the treatment and even when break the analytic frame, look for a second opportunity for obtaining a symbolical inscription, which couldn't be. Focusing this line we'll try to amplify the winnicottian perspective for compelling theoretically the function of environment -extensive to the analytical set- in the formation of symbols.

## Key words

Symbolism Transitional Environment Winnicott

Nuestro examen de lo delusional como pedido de marco capaz de tolerar y amoldarse a una regresión necesitada nos condujo a dilucidar en el relieve cambiante de la clínica distintos estratos transferenciales en los que se activan manifestaciones peculiares como asociaciones vertiginosas, fantaseo improductivo, impulsiones, reacción terapéutica negativa.

Consideramos con Winnicott y M. Little que estas emergencias son focos de locura que desafían la plasticidad del dispositivo, amenazan la marcha del tratamiento y aún cuando quiebran el encuadre buscan una segunda oportunidad para conseguir una inscripción simbólica que no tuvo lugar.

M. Little llamó la atención sobre fenómenos delusionales que densifican la transferencia otorgándole un carácter defensivo y resistente en el que se amalgaman en una misma entidad lo necesitado y lo obtenido, la representación y lo representado, el contenido manifiesto y el latente, la fusión y la separación.

En otras presentaciones expusimos cómo trabajar en circunstancias tales en las que algo impedido de ingresar por las vías de la palabra irrumpe en el tratamiento, vuelve estériles la interpretación y a la vez postulamos que si el analista puede asistir y consistir (en) esa entidad sincrética interviniendo sin resolver la paradoja que sostiene la precaria zona de ilusión-desilusión permitirá que las experiencias tempranas que no fueron, sean en la experiencia analítica; con lo cual será posible separar lo necesitado de lo obtenido, la representación de lo representado, lo manifiesto de lo latente, etc.

A continuación y con vistas a precisar la función analista-marco en la formación de símbolos, intentaremos ampliar la perspectiva winnicottiana para formular teóricamente esta contingencia clínica.

Winnicott separa la idea de símbolo de la de empleo del simbolismo. El empleo de simbolismo se da cuando se ha establecido una diferenciación clara entre "fantasías y hechos, objetos internos y externos, entre creatividad primaria y percepción". Por otra parte el uso del objeto transicional hace lugar para "pensar el proceso de adquisición de la capacidad para aceptar diferencias y semejanzas". En este sentido, resulta una expresión fecunda para designar la "raíz del simbolismo en el tiempo" y simultáneamente es pensado como símbolo cuyo significado, nunca fijo ni fijable, representa, la variante personal en el tránsito de lo subjetivo puro hacia la objetividad.

Winnicott advierte que "la naturaleza del simbolismo" sólo puede ser estudiada adecuadamente si se tiene en cuenta el proceso individual, si se atiende a esa variante personal en cada caso. De modo que la capacidad simbólica, aún cuando sea considerada el rasgo general y específico de lo humano, no procede de un modo universal en su enraizamiento. Esta advertencia revela su mirada teórica y su posición clínica interesada en captar la experiencia por la que se realiza el arraigo de y en lo simbólico.

El objeto transicional, por surgir antes de la instauración de semejanzas o diferencias, es un símbolo que **no representa** a ser alguno, **ni es** exactamente lo que es; en otras palabras, no es significativo por su ser de osito o frazada, ni por su representar a sujeto u objeto alguno, si no porque a través de su uso, es posible poseer, dominar la negatividad primordial para abordar el ser y el representar, lo semejante y lo diferente.

En tanto experiencia inaugural, el uso del objeto transicional inicia, antes de que haya idea alguna de persona, el tiempo y

el espacio personal. A la vez, testimonia y ampara la vigencia simultánea, separada y correlativa de órdenes distintos, regulados por legalidades propias. La experiencia que su manipulación promueve, deja advertir en cada uno de esos órdenes un dominio progresivo: Dominio corporal en tanto posibilita gozar del erotismo muscular y el placer de la coordinación. Dominio mental pues, aún cuando no se ha establecido el principio de realidad, es posible reconocer objetos no-yo. Dominio en el plano de las relaciones, pues se inicia un tipo afectuoso de relación con un objeto que si bien ofrecido, es creado, producido, originado y animado en la relación misma. Este dominio en expansión resulta de una ligadura particular que Winnicott reconoce como "posesión", la primera posesión no-yo. ¿Qué temporalidad y espacialidad implica esa "primera" posesión? ¿Hay algo antes de ella? ¿Hay alguna posesión anterior - por ejemplo una primera posesión yo-? En tanto esto último es impensable, incluso psicoanalíticamente imposible en cualquier tiempo, puede deducirse que la primera posesión no-yo marca desde entonces y para siempre la pauta y el modo según el cual el yo puede posesionarse de sí y del mundo.

En "*La ubicación de la experiencia cultural*" Winnicott afirma: "El objeto es un símbolo de la unión del bebé y la madre (o parte de esta). Ese símbolo puede ser localizado. Se encuentra en el lugar y el tiempo en que la madre se halla en la transición de estar (en la mente del bebé) fusionada al niño y ser experimentada como un objeto que debe ser percibido antes que concebido. El uso de un objeto simboliza la unión de dos cosas ahora separadas, bebé y madre, en el punto del tiempo y el espacio de la iniciación de su estado de separación"

En otras palabras: Es en la brecha, es en el trance de reconocer percepciones objetivas desgarradas de la creatividad primaria, de la alucinación realizada, que desacoplado de su matriz, nace lo que habrá de ser el yo. Nace aferrado a un objeto "real", capaz de representar lo propio "irrealizado": tanto lo que habiendo sido acaba de perder, como lo que empezará a conquistar. No obstante, la emergencia y el destino del objeto están supeditados a la suficiencia del medio que contiene la experiencia; lo que significa que ella se ha de dar si es sostenida y maniobrada en el marco de un ambiente que facilita la identidad de lo concebido y lo percibido, de lo alucinado y lo presentado, de lo creado y lo dado.

Concedida la ilusión que no es engaño sino evidencia; consentida la fusión que no es mezcla sino coincidencia, queda fundada la base para que en la herida de la desilusión, en el cavado que instaure lo negativo, acontezcan fenómenos y experiencias apropiables. El objeto transicional - alumbrado en ese corte- será símbolo de la unión de dos cosas ahora separadas, será símbolo de algo no sustancial, ni preexistente, sino de **algo que une**. Si todo sigue bien, esto es si el ambiente no disputa, no se apropia, sino que acepta los derechos de posesión sobre el objeto surgido de ese trance, cabe esperar que su destino sea perder significación en tanto se descarga gradualmente al tiempo que los fenómenos transicionales proliferan ensanchando la zona que media entre la realidad psíquica interna y la realidad compartida.

Otra alternativa es posible, cuando el ambiente fracasa, vacila o desfallace en sus tareas de entrafar y sostener el proceso de ilusión -desilusión, cuando lo que se niega de entrada y por todo principio es la identidad creado- dado "el proceso que culmina en la capacidad para el empleo de símbolos no llega a empezar (o si lo hace se ve truncado y provoca el replegamiento...)". Allí dónde debería darse algo -"tal vez alguna actividad o sensación- ...que una al niño con el objeto (a saber con el objeto parcial materno)" se da **algo que lo separa**, "cabría esperar entonces - dice Winnicott en *Deformación del ego en términos de un ser verdadero y falso*- la muerte física, ya que no puede iniciarse la catexis de objetos, sin embargo el niño vive, aunque lo haga falsamente".

Tanto la privación, como el atascamiento o la retracción de las experiencias que abren y ensanchan lo transicional; bloquean

la formación de símbolos y fomentan la deformación del ego. El ego nace mal parido, en lugar de nacer aferrado al objeto transicional, raíz del simbolismo, nace oprimido por el fórceps de un falso self. "Por mediación de este ser falso el pequeño se construye un juego de relaciones falsas y por medio de introyecciones llega incluso a adquirir una ficción de realidad". El falso self, como excrescencia del ser replegado, comprimido, tomará el lugar del símbolo bloqueado haciendo proliferar la reacción más que el gesto propio, la repetición más que la diferenciación, la imitación más que la representación. El ego, en suma, se deforma más que se transforma. Estas dos líneas de crecimiento, no son siempre excluyentes ni agotan las anomalías posibles, pues lo transicional no sólo puede impedirse o estrecharse, también puede enrarecerse.

Las patologías en la zona transicional, que conducen igualmente al entorpecimiento del despliegue simbólico, son señaladas por Winnicott a través de dos ejemplos clínicos, en uno, el del cordel, el objeto se "fetichiza" deja de representar "algo que une" para ser positiva, sustancialmente "lo" que uno. El cavado de lo negativo es taponado por el objeto. En el otro, en el que considera aspectos de la fantasía, "los símbolos desaparecen" por una explotación del intelecto que invierte el expediente fetichista, en lugar de positivizar lo negativo, negativiza lo positivo: "lo único que tengo es lo que no tengo" - dice la paciente-... lo negativo es lo único positivo" explica Winnicott. En ambos casos, la raíz del símbolo se malogra porque deja de arraigarse en el corte que la desilusión promueve, para establecerse y entificar la ilusión de la unión, de lo único, de lo idéntico. El símbolo adherido a la cosa o a cualquier actividad mental, se concreta, se lentifica o se ceba; no avanza o gira en falso.

Así, el respaldo del ambiente al simbolismo sucede en dos tiempos aislables lógicamente, en ambos se sostiene una identidad incompatible: creado- dado en uno, destruido- sobreviviente en otro. Separándolos, acontece lo transicional, el reino de lo paradójico. El primero es oportunidad de ilusión: alucinación y realización coinciden, el objeto creado es subjetivo. El segundo es instancia de desilusión: el objeto percibido objetivamente no coincide con el concebido, ni reacciona a la destrucción, su existencia y su permanencia es independiente del juego proyectivo- introyectivo. Esta diferencia en el comportamiento del objeto (coincidir - no coincidir) permite discriminar fantasías y hechos, objetos internos y externos, creatividad primaria y percepción y por tanto establece la base para el empleo del simbolismo.

Simbolismo que arraiga en un objeto peculiar, surgido en el trance que reparte estos acontecimientos, objeto testigo del proceso, que por su naturaleza y ubicación abre el espacio, inaugura el tiempo y condensa en sí la suma de transicionalidades que posibilita: Procede de un borde; ni del interior, ni del exterior aunque está abastecido, conecta y refiere a objetos internos y externos. Es amado y mutilado sin embargo consigue sobrevivir al odio y al amor cruel. Es puente entre el objeto subjetivo y el percibido objetivamente, pero también entre el objeto percibido objetivamente y el objeto de uso. A partir de él se anudan y desanudan lo semejante y lo diferente, a través de él se transita del yo -mundo; a lo no -yo y al mundo. En resumen: Procede de un borde, encarna en un objeto a salvo de la negación y la pérdida, su destino no es fijado por la represión o el duelo, su carga se desplaza y extiende los límites de la realidad posible. Es la raíz que une a la vida.

Postular este "principio" de vida en el origen, le permite proyectar como fin del análisis una concepción de salud que no se reduce a ser una conjetura metapsicológica, ni se confunde con la ausencia de enfermedad. Contrariamente la ausencia de enfermedad resulta en determinados informes un indicador relevante de falta de salud. Es el caso de los pacientes de "falso self" que pese a no quejarse de síntomas, inhibiciones o angustias, padecen una vida fútil, maquinal, irreal, que los lleva a probar distintos tratamientos, o permanecer infinitamente

en uno, sin sentir que la sombra de su existir pueda ser alterada o comprendida.

Estos pacientes ensancharon la franja de lo analizable, inspiraron la teoría y orientaron la clínica de Winnicott haciéndole tramar y advertir el anclaje de conceptos fuertemente metapsicológicos (pulsión, alucinación, regresión, destructividad, etc) en el corazón de la situación analítica. Con ellos pudo reformular la teoría acerca de las raíces de la agresión y sentenciar que sin la experiencia de máxima destructividad, cualquier paciente que concurra a un analista al sólo efecto de proyectar una parte de su persona, practica un autoanálisis que, aún disfrutable, es infructuoso e interminable. Lo cual ordena el fin de la cura y la posición y tolerancia que se imponen a un analista que debe consistir y alternar como objeto subjetivo a destruir, objeto transicional a relegar, y objeto de uso, a desechar.

Finalmente, con ellos, con esa opacidad que, aún cuando se los considere brillantes, rechazan padecer, pudo iluminar la importancia radical de lo transicional y al desplazar el foco desde la formación de síntomas a la formación de símbolos, revelar como decisivo el soporte del ambiente en tal formación, o por su anomalía, en esa deformación del ego que desarraigado de verdaderos símbolos "delusiona" un ser en el que no se reconoce.

---

#### **BIBLIOGRAFÍA**

WINNICOTT, Donald: Realidad y Juego. Capítulos 1, 2, 5, 6 y 7

El proceso de maduración en el niño: Deformación del ego en términos de un ser verdadero y falso

Estudios de pediatría y psicoanálisis :Variedades clínicas de la transferencia.

Little Margaret: Sobre la transferencia delusional.

# OBSERVACIÓN DE NIÑOS EN UNA SITUACIÓN FIJA: UNA HERRAMIENTA WINNICOTTIANA

Soubiate, Susana; Scarpati, Marta Delia  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

En el marco de la investigación "Dimensión delusional de la transferencia" recortamos una herramienta utilizada por Winnicott muy tempranamente con el objetivo de diagnosticar, investigar y ejercer una función terapéutica en niños que cursan el segundo semestre del primer año de vida con especial referencia a la escisión psiquesoma. Se trata de la oferta de un marco que habilita una experiencia completa que contribuye al proceso de integración. En las viñetas clínicas las manifestaciones "convulsión, broncoespasmo" son un típico exponente de lo que llamamos fenómenos delusionales en la medida que caen fuera de la ilusión, tomando la forma de la compulsivo. La maniobra terapéutica es la reintegración.

## Palabras clave

Experiencia completa Psiquesoma Objeto Fantasía

## ABSTRACT

CHILDREN'S OBSERVATION UNDER A SAME SITUATION:  
A WINNICOTTIAN TOOL.

In the "delusional dimension of transference" investigation frame, we focus on the tool used very early by Winnicott with the clear objective of diagnosticate, investigate and to exert a therapeutic function on children who are going through the second semester of their first living year with special reference to the psycho-soma split. It deals with the frame's offer that enables a complete experience that contributes to the integration process. In the clinics frames, the displays "convulsion - broncospasms" are a typical exponent of what we like to call delusional phenomenons only when they fall far from the illusion area, taking the compulsive form. The therapeutical maneuver is the re-integration.

## Key words

Complete experience Psych-soma Object Fantasy

En el año 1923 Winnicott ingresa al Paddington Green Children's Hospital de Londres para hacer su carrera de pediatra, carrera cuyas vicisitudes van marcando los rasgos del cursante. Cuando, en el tercer año, debía ingresar a la sala de internación, se niega a hacerlo porque lo que pudiera ganar en experiencia, lo perdería en sensibilidad. Cuando un niño se enferma, el hogar debe convertirse en hospital.

La abstención de la rutina del examen físico y la abstención del consejo a los padres completan las tres patas en la práctica pediátrica que luego tomarán cuerpo teórico psicoanalítico.

Dieciocho años después de su ingreso al hospital, y habiendo contabilizado por miles las consultas atendidas, Winnicott lee ante la Sociedad Psicoanalítica Británica el trabajo que nos ocupa sustentado en una clínica sostenida y rindiendo frutos aprovechables en el diagnóstico, en la terapéutica y en la investigación.

"La observación de niños en una situación fija" (1941) presenta un dispositivo de una sencillez extrema utilizable en por el pediatra, el psiquiatra infantil, el analista en el Departamento de Niños en el Hospital General, se hace eficaz, al decir de Winnicott, en niños de 5 a 13 meses. Se trata del infans, antes de la posesión de la palabra, en ese especial momento que él denomina del "Yo soy".

Junto con la "entrevista terapéutica" y el "dispositivo de la regresión" en el curso de un psicoanálisis, forma un conjunto de invenciones por medio de las cuales el infante, el adolescente antisocial, el paciente afectado de locura invitan al analista a una particular docilidad que Winnicott llama "adaptación" a sus peculiares maneras. El analista responde ofreciendo un "marco". Ese marco en nuestro caso es la "situación fija".

Paso a leerles en qué consiste: "En mi clínica, las madres y sus hijos esperan el pasillo, fuera de la sala, bastante grande, donde yo trabajo. La salida de una madre y su pequeño es la señal para que entre la siguiente. Prefiero que la sala sea grande porque es mucho lo que hay que observa y hacer desde que la madre y el niño aparecen en la puerta hasta que llegan junto a mí (la puerta se halla en el otro extremo de la sala). Cuando la madre llega a mi lado ya he establecido con mi expresión facial, contacto con ella y probablemente con el niño. Asimismo, si no se trata de un paciente nuevo he tenido tiempo para recordar el caso.

Si se trata de un bebé, le pido a la madre que tome asiento frente a mí, con una esquina de la mesa entre ella y yo. Ella se sienta con el niño en la rodilla. De forma rutinaria coloco en el borde de la mesa un bajalengua reluciente y en ángulo recto. Invito a la madre a colocar al pequeño de tal manera que pueda tomarlo. ... Ella y yo evitaremos intervenir en la situación de forma que lo que sucede pueda atribuirse a la espontaneidad del pequeño. Como podrán imaginarse la capacidad o incapacidad para seguir esta sugerencia demuestra en cierto modo cómo es en su propia casa. ... He aquí, pues, al niño sentado en la rodilla de su madre, ante una nueva persona sentada adelante mientras sobre la mesa se halla un reluciente bajalengua. ... Si hay acompañantes que no puedan acatar la disciplina que exige la situación es preferible no proseguir con la observación".

Como ven la economía de recursos es extrema y, sin embargo allí están las tres patas de las que hablábamos más arriba: el niño en su ambiente, la madre actuando según su criterio, el

otro de la escena que no avanza sobre el cuerpo del niño, lo espera desde el fondo de la sala permitiendo que sea el niño el que “penetra” por la puerta, sobre la mesa inclinando su cuerpo, en el espacio, estirando su brazo.

El despliegue de los tres tiempos que Winnicott deslindado:

El niño pone la mano sobre el bajalengua, ese objeto reluciente. Inesperadamente considera que la situación debe ser meditativa. Con el cuerpo inmóvil, se retira del objeto, se produce un tiempo de vacilación que cursa, si el terapeuta y la madre ofrecen el espacio necesario hasta la segunda fase en la que el niño acepta la realidad de su interés: la boca se llena de saliva, la lengua cobra un aspecto grueso y flojo, el niño mete el bajalengua en la boca, lo mastica, golpea la mesa, juega a darle de comer a la madre, etc. La expectación del primer tiempo se convierte en confianza, manipulación del objeto, movimiento del cuerpo lleno de soltura hasta que de una manera aparentemente casual el bajalengua cae al suelo, se le devuelve, juega nuevamente y lo arroja librándose agresivamente de él. La fase termina cuando pide ser bajado al suelo o se aburre del objeto.

La secuencia: Querer la espátula, atravesar el período de vacilación, atreverse a tomarla y hacerla suya constatando que el medio ambiente no se altera, luego desprenderse de ella y recuperarla, este es el decurso completo de una experiencia en sí misma terapéutica.

Las alteraciones en esta secuencia testimonian problemas en la relación del pequeño con la alimentación y con los otros.

Posibilitar una experiencia completa o reconocer sus desvíos parece ser uno de los objetivos de la utilización, también diagnóstica, de esta situación fija. Sus desvíos serían modos de no poder hacer algo con la angustia (tiempo de vacilación) producida por ese algo brillante. Esos modos, tanto la inhibición del impulso que lleva a la aficción como la manía que implica el arrojarse sobre el objeto y arrojarlo fuera de sí hablan de cortocircuitos en la construcción de la objetividad. El camino que va desde la constitución del objeto subjetivo pasando por la relación de objeto hacia el uso del objeto, es el camino también del descubrimiento de la exterioridad, del acceso a la realidad compartida y de la constitución de la fantasía en su pleno derecho.

El infans que propone Winnicott debería, gracias a cuidados suficientes, habitar el mundo de tal manera que algo de él encuentre allí (alucinación) y que pueda reconocer lo distinto de él, lo no yo, en su realidad material e independiente de él, disponible para ser usado, dejado, sin temer la venganza por el impulso que lo alcanzó. Este impulso, que por ser vital, es primariamente amor cruel.

¿Cuál es la diferencia entre la relación de objeto y el uso de un objeto? El objeto de la relación de objeto es significativo, Winnicott dirá, catectizado, hay proyección, identificación; recorta lo que decíamos antes: algo del sujeto se ha vaciado en el objeto (expiración como parte de la respiración, evacuación como parte de la alimentación). El sujeto de esta relación de objeto viene de estar fusionado, si se alimenta de un pecho es el pecho que él mismo es ya que no hay separación con el objeto. La forma que va hacia el uso está figurada en el “me alimento de una fuente distinta de mí”, de un objeto que, es esperable, pueda utilizarse sin que “haya efectos sobre mí”. La capacidad de usar un objeto que implica el pasaje al principio de realidad, se logra también vía aportación ambiental.

El pasaje de la relación de objeto al uso significa colocar al objeto fuera, bajo la forma de la destrucción. Winnicott establecerá la siguiente secuencia “¡hola, objeto!”, “te destruí”, “te amo”, “mientras te amo te destruyo constantemente en mi fantasía inconsciente”. Aquí comienza la fantasía que alimenta pero también engorda y por lo tanto produce deshechos, es decir, aquella que está sostenida en un objeto separado reconocible como tal, que se encuentra en el mundo más allá pero no más acá de la alucinación y la proyección. La proyección

colabora en el acto de percibir qué hay ahí, pero no es la razón de que el objeto se encuentre ahí.

En este punto debemos agregar que es tan necesario que el sujeto cree el objeto para alcanzar la exterioridad, como que el objeto en su cualidad de factor ambiental sobreviva, es decir no sea retaliativo.

Volviendo a la situación fija: ¿Cuál es la importancia del momento de vacilación?

Por un lado, diremos que el objeto es tomado por el niño cuando pasa de ser “encontrado” a ser “creado”. No lo agarra hasta que no sea suyo, es decir, ingrese en un campo de fantasía que lo saque de la realidad “en crudo”.

Por otro lado, la vacilación, que es angustia ante algo, puede ser tematizada con un ambiente que explota, que no aguanta el impulso, ambiente retaliativo. La vacilación es la puesta a prueba del medio que facilita o no, avanzar hacia el objeto.

Uno de los aspectos, aunque planteado como lateral, del dispositivo, es el terapéutico. Nos permitiremos un breve rodeo sobre el valor de psiquesoma antes de exponer dos viñetas clínicas.

El infans se enfrenta potencialmente a determinadas agonías específicas primitivas: deshacerse, no habitar lo písquico en el cuerpo, no tener un mundo objetual. En verdad no debe enfrentarse a ello sino fugazmente si la función hace allí su trabajo de sostén, manipulación y presentación de objeto en un camino general hacia la integración.

¿Qué es el sostén? Ese hacer del otro materno que reúne con los brazos partes del cuerpo y funciones del niño, que orienta con la voz al bebé en medio de los múltiples sonidos del mundo y que con su presencia garantiza que a lo largo de los momentos del día y a lo largo de los días, él sigue siendo él (sostén temporal).

¿Qué es la manipulación? Un hacer sobre el cuerpo del infante que bordea la piel, los agujeros corporales, que levanta y acuesta y abraza y lleva de lo mojado a lo seco y de lo frío a lo caliente y del malestar al bienestar en una continuidad tal que el cuerpo se vuelve un lugar confiable para que la psique lo habite y le ofrezca a cada uno de los eventos (tragar, escupir, excretar, patear, incorporarse, etc.) una escena de fantasía. Podemos entonces ver como se tejen organismo y psique en una trama que Winnicott llamará personalización.

A veces esa radicación de la psique en el soma es lábil o incierta y cuando el funcionamiento no se da en conjunto, el yo se debilita y el cuerpo padece determinados fenómenos. Se multiplica la acción de la escisión.

Es sumamente interesante el desarrollo que Winnicott hace de la enfermedad psicósomática y de las dificultades de su abordaje subrayando al mismo tiempo el valor positivo que ella tiene. La persistencia de la enfermedad psicósomática, el débil nexo del psiquesoma que la caracteriza, la escisión mental como defensa contra un mundo persecutorio y repudiado es, al mismo tiempo el último bastión frente a una huida hacia una existencia lejos del cuerpo, intelectualizada o, por ejemplo, hacia el ejercicio compulsivo de una sexualidad que no escucha los reclamos de la psique. La enfermedad psicósomática como la tendencia antisocial tienen en el horizonte abierta la esperanza de encontrarse con lo que la escisión ha cortado: la unidad psiquesoma en el primer caso; la dependencia en el segundo. Hecha esta introducción nos gustaría leerles dos viñetas clínicas breves con las que Winnicott ilustra el aspecto terapéutico del dispositivo y reflexionar sobre los resortes de esas “curas”.

El primer caso es el de una niña que vio en el hospital diez años antes del presente trabajo (1931), durante ocho meses a causa de una alteración de la alimentación.

El segundo pertenece a una niña de siete meses, Margaret, que consulta por problemas respiratorios.

“Se trataba de una niña pequeña que llevaba seis u ocho meses acudiendo a mi consulta debido a una alteración



nutritiva, probablemente iniciada por una gastroenteritis infecciosa. El desarrollo emocional de la niña se había visto turbado por esta enfermedad: estaba irritable, insatisfecha, propensa al vómito después de ingerir alimentos. Dejó de jugar y a los nueve meses no sólo sus relaciones con la gente eran del todo insatisfactorias, sino que, además empezaba a padecer convulsiones que, a los once meses eran ya frecuentes.

A los doce meses las convulsiones eran de mayor cuantía y se seguían de un estado soñoliento. Empecé entonces a verla con intervalo de pocos días, dedicándoles veinte minutos de atención personal, de modo parecido de lo que hoy llamo situación fija, pero sentando a la pequeña sobre mi propia rodilla.

En una consulta, mientras la estaba observando, hizo un intento furtivo de mordirme los nudillos. Tres días más tarde me mordió los nudillos tres veces, con tanta fuerza que casi me levantó la piel. Luego arrojaba los bajalenguas al suelo, sin dejar de llorar como si verdaderamente fuese desgraciada. Al cabo de dos días estuvo sobre mis rodillas durante media hora. Había padecido cuatro convulsiones en los dos días anteriores. Al principio lloró como de costumbre. Volvió a mordirme los nudillos con gran ensañamiento sin mostrar sentimientos de culpabilidad, luego se puso a jugar a algo, que consistía en morder los bajalenguas y arrojarlos a lo lejos. Empezó a ser capaz de disfrutar de sus juegos. Al cabo de un rato empezó a manosearse los dedos de los pies.

La madre me dijo que desde la última consulta la pequeña era una "niña diferente". No solo no había sufrido ninguna convulsión sino que dormía bien y estaba contenta durante el día. Catorce días después se le dio el alta".

La gastroenteritis ingresa del exterior de manera intrusiva, interrumpiendo un proceso de envoltura fantasmática de la función de comer. Esa comida que era para desear, para tragar, para atacar amorosamente, para satisfacer se convierte en algo que la deja insatisfecha, que la ataca por dentro, ahí donde estaba "tragar" se instaló "vomitar". Una función queda escindida, función sobre la que asentaba la confianza en los otros, garantía del jugar. La niña se "saca" por la convulsión que prolifera. Eso sacado, en un funcionamiento automático es la ocasión para que el ambiente responda de una manera tal que haya chance para su reintegración.

El pequeño escenario que se le ofrece tiene lo que hace falta: un otro medio ambiente no reactivo sobre el que ejerce una devoración impiadosa, otro cuya continuidad reanuda lo que fue interrumpido por la gastroenteritis. La niña recupera "morder", la agresividad sin odio perdidos por la aparición del objeto retaliativo. Luego los bajalenguas arrojados de sí permiten un juego que concluye en el reencuentro con su cuerpo, acariciándose los pies.

Esta experiencia completa le permite el rescate de la función disociada, su reintegración.

"Margaret, una niña de siete meses, me es traída por su madre porque la noche anterior a la consulta ha respirado dificultosamente ... es una niña feliz, duerme bien, come de todo, tiene una excelente relación especialmente con su padre. Tiene una hermana que le lleva dieciséis meses con la que juega.

La madre explica que ella misma padeció asma al quedar embarazada de la pequeña cuando la otra tenía siete meses. La abuela empezó a sufrir asma cuando comenzó a tener hijos.

Preceden al asma el sueño agitado, despertándose con gritos y temblores y la succión de los dedos compulsiva y angustiosa y una ligera tos.

Puse un bajalengua con el que la niña se interesó inmediatamente. Lo miró, se quedó suspirando durante cinco minutos, durante los cuales tiene la primera crisis de asma. Finalmente lo toma, no se decide llevárselo a la boca, hasta que al ver que nosotros seguíamos igual que antes, aparece el flujo de saliva

y varios minutos de una disfrutada experiencia bucal.

En la segunda consulta hay nuevamente un momento de vacilación y cuando se pone el bajalengua en la boca aparece un pico de ansiedad y ruidos mientras los muerde. Pronto lo deja caer y al serle devuelto juega con enorme excitación, satisfecha y pateando. Pareció querer que la pusieramos en el suelo mostrándose satisfecha y jugando con los dedos de los pies.

En ambas ocasiones el broncoespasmo se produce en la fase de vacilación. Cuando cobra confianza lo pone en la boca y fluye la saliva, el asma cesa."

Aquí no es tan claro lo que irrumpe en el campo de la creatividad rutinaria (amenaza de un hermanito que desestabilizaría los intercambios logrados?). También la continuidad existencial está en riesgo: alteración del sueño, succión compulsiva, tos, jadeo donde en la otra niña estaba la convulsión. El arco aspirar - expirar y su baño fantasmático correspondiente vira de gesto espontáneo a compulsión.

---

#### BIBLIOGRAFÍA

WINNICOTT, Donald: "Observación de niños en una situación fija" (1941) - Escritos de Pediatría y Psicoanálisis - editorial Laia .

WINNICOTT, Donald: "La tolerancia de síntomas en pediatría" (1953) - Escritos de Pediatría y Psicoanálisis - editorial Laia.

WINNICOTT, Donald: "Desarrollo emocional primitivo" (1945) - Escritos de Pediatría y Psicoanálisis - editorial Laia.

WINNICOTT, Donald: "Objetos y fenómenos transicionales " (1951) - Escritos de Pediatría y Psicoanálisis - editorial Laia.

WINNICOTT, Donald: "El trastorno psicossomático" (1964) - Exploraciones Psicoanalíticas I - editorial Paidós

WINNICOTT, Donald: "Sobre el uso de un objeto" (1968): "El uso de un objeto" y "El relacionarse mediante identificaciones" - Exploraciones Psicoanalíticas I - editorial Paidós.

KLEIN, Melanie: "Orígenes de la transferencia" (1958) - Obras Completas - editorial Paidós.

KLEIN, Melanie: "Notas sobre algunos mecanismos esquizoides" (1947) - Obras Completas editorial Paidós.

LITTLE, Margaret: "Sobre la transferencia delusional" (1981) - International Journal of Psycho-analysis.

# EVALUACIÓN DE DIFERENCIAS EN LOS RESULTADOS A LO LARGO DE LA TERAPIA BREVE ESTRATÉGICA, ENTRE LAS ETAPAS DE INICIO, SEGUIMIENTO Y MANTENIMIENTO, A TRAVÉS DE LAS RESPUESTAS AL ILOP

Szprachman, Regina  
Centro de Terapia Breve

## RESUMEN

En este estudio se demuestra que el ILOP (Inventario de Evaluación de Logro de Objetivos en Psicoterapia. Szprachman, R. 2003-2005) diferencia significativamente las tres etapas de la psicoterapia. La muestra está formada por 769 consultantes (245 hombres y 524 mujeres). Las edades están comprendidas entre 13 y 75 años (Media=36,56; Desviación típica= 12,165).

## Palabras clave

Psicoterapia Evaluación Resultado ILOP

## ABSTRACT

EVALUATION OF DIFFERENCES IN OUTCOME DURING THE STAGES OF BRIEF STRATEGIC PSYCHOTHERAPY, BETWEEN BEGINNING, MONITORING AND MAINTENANCE APPLAING THE ILOP

In this study proves that the ILOP (Evaluation Inventory of Achievement Objectives in Psychotherapy. Szprachman, R. 2003-2005) difference significantly the stages of brief strategic psychotherapy. The sample is integrated of 769 patient (245 women and 524 men). The ages are between 13 and 75 (mean=36,56; d. t. =12,165).

## Key words

Psychotherapy Evaluation Outcome ILOP

## OBJETIVO GENERAL

Demostrar la capacidad del ILOP (Inventario de Evaluación de Logro de Objetivos en Psicoterapia. Szprachman, R. 2003-2005) de diferenciar las etapas de inicio, seguimiento y mantenimiento de la terapia breve estratégica (Fish R., Weakland J.H. & Segal. 1984; Fisch R., Schlanger K., Watzlawick P., Weakland J., 1992; Watzlawick P., Weakland J. H. & Fisch R. 1976; Weakland J. Fisch, R. 1º y 2ª edic.).

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Comparar y evaluar las diferencias de resultados alcanzados durante la terapia breve estratégica, entre grupos que responden al ILOP, durante las distintas etapas de esta psicoterapia: Inicio, Seguimiento y Mantenimiento.

## INTRODUCCIÓN

### Descripción del ILOP

El ILOP (Szprachman, R. 2003, 2005, 2006) es un instrumento, autoadministrado a lo largo de toda la psicoterapia, que evalúa el estado, evolución y resultado del tratamiento. Ha sido diseñado como un instrumento de medida para adolescentes y adultos, física y mentalmente capaces de enfrentarse a exigencias normales de un examen con instrumentos de auto-informe. Está constituido por un conjunto de reactivos capaces de evaluar, en forma válida y confiable (Szprachman, R. 2005), las diferentes facetas del logro terapéutico. Participan en la respuesta al mismo: consultantes, terapeutas y/o supervisores. Todas las partes del sistema reciben feedback de la evaluación de los resultados, lo cual mejora la psicoterapia (Hawkins Eric J., Lambert Michael J., Dave A. Vermeersch, Kärstin L. Slade, Kenneth C. Tuttle. (2004); Howard Kenneth I., Kopta Mark S., Krause Merton S., Orlinsky David E. 1986; Howard Kenneth I., Moras Karla, Brill Peter L., Martinovich Zoran; Lutz Wolfgang. 1996; Jacobson Neil S., Truax Paula. 1991; Hawkins E. J., Lambert M. J., Dave A. Vermeersch D.A., Kärstin L. S., Kenneth C. T. (2004); Lambert, Michael J.; Whipple, Jason L.; Smart, David W.; Vermeersch, David A.; Hawkin, Eric J. (2001); Lambert Michael J., Jason L. Whipple David A. Vermeersch, David W. Smart, Eric J. Hawkins, Stevan Lars Nielsen y Melissa Goates. (2002).

Los 35 reactivos con los que cuenta se distribuyen en diferentes apartados debido a que el protocolo es completado por la triada mencionada. Una primera parte contiene 24 ítems (en formato de pregunta) y es respondida por el propio consultante. A su vez, esta primera parte se subdivide en una sección con 21 preguntas tipo Liker, cada una de las cuales posee una escala de cinco opciones de respuesta (para nada - casi nada - medianamente - casi totalmente - totalmente ("parte cuantificable") y una sección de 3 preguntas abiertas. Las preguntas abiertas propician respuestas específicas y se han incluido con este formato a los fines de precisar y dirigir el rumbo del tratamiento así como dar cualidad a las respuestas cuantitativas. Una segunda parte es la que completan el terapeuta y el supervisor. Está compuesta por 11 reactivos (o ítems), 5 para obtener res-

puestas cuantificables en escala tipo Liker de 6 opciones y 6 son preguntas o consignas abiertas para que el equipo inserte sus observaciones y opiniones.

Los ítems están agrupados en dos dimensiones mayores (escalas) con cinco sub-dimensiones (subescalas) y un operador final que es el *Índice de Resultado (IR)*. Las dos escalas son: 1- *Recursos Positivos (RP)* y 2- *Soluciones Mantenedoras del Problema (SMP)*. Las subescalas correspondientes a RP son: *Motivación (MO)*, *Soluciones del Entorno a la Resolución del Problema (SE)*; y las correspondientes a SMP son: *Soluciones Inapropiadas Con o Sin Asunción de Responsabilidad Propia (SI)*, *Malestar Autoevaluado (MA)* y *Malestar atribuido al Medio (MM)*. Se puede observar cómo lo estratégico de la línea está inscripto en todos los nombres de escalas y subescalas. Procedimiento: Para el procesamiento del resultado de cada aplicación del ILOP se vuelcan los valores (valores brutos: para nada - casi nada - medianamente - casi totalmente - totalmente), elegidos por los consultantes para cada reactivo y se insertan en una tabla de resultados. Dicha tabla de resultados, construida específicamente a tal fin, conduce a ordenar los resultados por subescalas para llevar a cabo las sumas para cada escala. Luego el cociente entre las mismas determina el llamado Índice de Resultado. Dicho índice refleja el grado de cercanía o no al logro de objetivos. Para tener una más clara evidencia de dichas valoraciones se construye un perfil gráfico cuyos valores son producto de la transformación de los valores brutos (pasados por el baremo) en percentiles.

**Participantes:** En este estudio la muestra está formada por 769 consultantes ( 245 hombres y 524 mujeres. Las edades están comprendidas entre 13 y 75 años (Media=36,56; Desviación típica= 12,165).

**Instrumentos:** A los consultantes de los tres grupos se los evaluó a través del ILOP. Se realizaron estadísticos descriptivos.

Se aplica diagramas de cajas para compara los tres etapas del tratamiento.

Se compararon los puntajes de los tres grupos utilizando la prueba no paramétrica para muestras independientes de Mann-Whitney para hallar diferencias.

## RESULTADOS

Se tomaron tres grupos de consultantes: el primero grupo está constituido por los consultantes de la etapa de Inicio (n=299 ); el segundo grupo de Seguimiento (n=401 ); el tercero de Mantenimiento (n=69). Siendo los porcentajes para inicio 38,9; seguimiento 52,1; Mantenimiento 9,0.

Los sujetosw masculinos constituyen el 31,9 de la muestra y femeninos el 68,1.

**Nivel Educativo:** El nivel educativo es de primarios 1,3%; secundarios 23,7%; terciarios 23,5%; universitarios 42,7; posgrado 6,1.

**Etapas de tratamiento:** Inicio: masculinos 34,4%; femenino 65,6%; Seguimiento: masculinos 31,9%; femenino 68,1%; Mantenimiento: masculinos 20,3%; femenino 79,7%;

**Trabaja:** Trabaja el 86,4%, no trabaja 13,6.

**Trabaja en su profesión:** Trabaja en su profesión 53,5 %, no trabaja en su profesión 46,5.

**Edad:** Para los masculinos la media es de 38,71 y el desv. típ. De 12,768. Para los femeninos la media es de 35,56 y el desv. típ. 11,754.

## Estadísticos de contraste

### Prueba de Mann-Whitney: Inicio vs. Seguimiento

El ILOP diferencia significativamente ( ,000) los dos estadios (Inicio y Seguimiento), tanto para todas escalas subescalas (a excepción de SE) e indicador de resultados.

### Prueba de Mann-Whitney: Inicio vs Mantenimiento

Entre Inicio y Mantenimiento todas fueron signific. (Sig. asintót. bilateral ,000).

### Prueba de Mann-Whitney: Seguimiento vs Mantenimiento

El ILOP diferencia significativamente los dos estadios, tanto en

escalas subescalas e indicador de resultados (la única que no da diferencia significativa es MM ,374).

## Gráficos de Cajas. Distribución de los puntajes en los tres estadios

**Motivación:** Se observa un aumento progresivo entre Inicio/ Seguimiento/ Mantenimiento (p<0,01).

**Soluciones del Entorno a la resolución del problema:** Se observa una distribución bastante semejante. Aunque hay un repunte en mantenimiento, no es significativo.

**Soluciones Inapropiadas con asunción de responsabilidad propia:** Se observa una disminución progresiva entre Inicio/ Seguimiento/ Mantenimiento (p<0,01).

### Malestar Autoevaluado:

Se observa una disminución progresiva entre Inicio/ Seguimiento/ Mantenimiento (p<0,01).

**Malestar atribuido al medio:** Se observa una disminución entre Inicio / Seguimiento y entre Inicio / Mantenimiento (p<0,01). No se observa diferencias entre Seguimiento y Mantenimiento.

**Recursos Positivos:** Se observa un aumento progresivo entre Inicio/ Seguimiento/ Mantenimiento (p<0,01).

### Soluciones Mantenedoras del Problema:

Se observa una disminución progresiva entre Inicio/ Seguimiento/ Mantenimiento (p<0,01).

**Indicador de resultado:** Se observa un aumento progresivo entre Inicio/ Seguimiento/ Mantenimiento (p<0,01).

## CONCLUSIONES

El ILOP diferencia significativamente los dos estadios (Inicio y Seguimiento), tanto en escalas subescalas e Indicador de Resultados. La única que no da diferencia significativa es la subescala SE.

Entre Inicio y Mantenimiento todas las diferencias fueron significativas.

El ILOP diferencia significativamente los estadios Seguimiento y Mantenimiento, tanto en escalas subescalas e Indicador de Resultados. La única que no da diferencia significativa es la subescala MM.

## BIBLIOGRAFÍA

FISH R.; WEAKLAND J.H. & SEGAL. (1984). La Táctica del Cambio. Cómo abreviar la terapia. Editorial Herder. Barcelona.

FISCH R.; SCHLANGER K.; WATZLAWICK P.; WEAKLAND J.; (1992) Perspectivas Sistémicas: Año 5; Nro. 21 - Mayo/Junio

HAWKINS ERIC J.; LAMBERT MICHAEL J.; DAVE A. VERMEERSCH, KÄRSTIN L. SLADE, KENNETH C. TUTTLE. (2004) Psychotherapy Research 14(3) 308-327, 2004 ©Society for Psychotherapy Research.

HOWARD KENNETH I.; KOPTA MARK S.; KRAUSE MERTON S.; ORLINSKY DAVID E. 1986. The Dose-Effect Relationship in Psychotherapy. American Psychologist Vol. 41, N° 2, 159-164.

HOWARD KENNETH I, MORAS KARLA, BRILL PETER L.; MARTINOVICH ZORAN; LUTZ WOLFGANG. 1996. Evaluation of Psychotherapy. investigación focalizada en el paciente American Psychologist Vol. 51, N° 10, 1059-1064.

JACOBSON NEIL S.; TRUAX PAULA. 1991. Clinical Significance: A Statistical Approach to Defining Meaningful Change in Psychotherapy Research. Journal of Consulting and Clinical Psychology. Vol. 59. N° 1, 12-19.

KLUGER & DENISI, 1996. HAWKINS E. J.; LAMBERT M. J.; DAVE A. VERMEERSCH D.A.; KÄRSTIN L. S.; KENNETH C. T. (2004) Psychotherapy Research 14(3) 308-327, 2004 ©Society for Psychotherapy Research.

LAMBERT, MICHAEL J.; WHIPPLE, JASON L.; SMART, DAVID W.; VEMEERSCH, DAVID A.; HAWKINS, ERIC J. (2001). The effects of providing therapists with feedback on patient progress during psychotherapy: are outcomes enhanced? In Psychotherapy Research, 11, 49-68.

LAMBERT MICHAEL J.; JASON L. WHIPPLE DAVID A. VERMEERSCH, DAVID W. SMART, ERIC J. HAWKINS, STEVAN LARS NIELSEN Y MELISSA GOATES. (2002). Enhancing Psychotherapy Outcomes via Providing Feedback on Client Progress: A Replication. Clinical Psychology and Psychotherapy 9, 91-103.

SZPRACHMAN, R. (2003). TERAPIA BREVE - Teoría de la técnica. Editorial Lugar. Primera edición 2003. Editorial Lugar. Buenos Aires.

SZPRACHMAN, R. (2005). TERAPIA BREVE - Teoría de la técnica. Editorial

Lugar. Incluye Protocolo de Logro de Objetivos en Psicoterapia Autoadministrable. Segunda edición 2005. Editorial Lugar. Buenos Aires.

SZPRACHMAN, R. (2005). Investigación Científica Resultados en Psicoterapia. Perspectiva Sistémica. Año 17 N° 87 julio - agosto 2005.

SZPRACHMAN, R. (2005). Validez Y Confiabilidad del Inventario Evaluación de Logro de Objetivos en Psicoterapia (ILOP). Memorias de las XII Jornadas UBA. Primer encuentro de Investigadores en Psicoterapia del Mercosur. Avances, nuevos desarrollos e integración regional. 4, 5 y 6 de agosto de 2005. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.

SZPRACHMAN, R.; LAMBERT M. J. (2006). Correlación entre los Inventarios ILOP, Oq-45.2 y Symptom Checklist-90. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Paradigmas, métodos y técnicas Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. 10, 11 y 12 de agosto de 2006.

WATZLAWICK P.; WEAKLAND J. H. & FISCH R. 1976. Cambio. Editorial Herder. Barcelona.

WEAKLAND J. FISCH, R.; WATZLAWICK, A.; BODIN, M. (1977). Brief Therapy: Focused Problem Resolution en Warzlawick, P.; Weakland, J. Interaccional View. W. W. Norton & Company. New York. London

# ESTUDIO DE EFICIENCIA TERAPÉUTICA EN EL ABORDAJE CON PÚBERES

Taborda, Alejandra; Díaz, Héctor Daniel  
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Argentina

## RESUMEN

Estudio de los resultados obtenidos de un abordaje terapéutico psicoanalítico. Se inicia con una instancia individual y prosigue con un encuadre de grupos paralelos de hijos y padres. Esta modalidad se implementó frente a la consulta por púberes, que fueron derivados desde instituciones educativas refiriendo Déficit Atencional, "problemas de aprendizaje" y/o problemas para la adaptación a las normas escolares. El estudio de resultados se efectuó mediante la técnica de test-retest de: a) "El Child Behavior Checklist" (CBCL) de Achenbach y Edelbrock (1983), versión para padres adaptada y estandarizada en Argentina por Samaniego (1999), y b) Test Matrices Progresivas de Raven. Ambos fueron administrados antes de iniciar el tratamiento grupal, a los siete meses y al año. A los siete meses de tratamiento, en los cuatro púberes estudiados, se evidencian leves modificaciones en los perfiles sintomáticos que involucran diferentes áreas del comportamiento; en cambio en "Problemas de atención" ya se registran cambios notables. Luego de un año de psicoterapia de grupo, las puntuaciones obtenidas revelan modificaciones sustanciales, especialmente en la Escala Global del CBCL.

## Palabras clave

Eficiencia psicoterapéutica TDAH Test Retest

## ABSTRACT

### STUDY OF THERAPEUTIC EFFICIENCY WITH EARLY ADOLESCENTS

This work is a study of the results obtained from a psychoanalytical therapy approach started individually and continued in parallel groups of children and parents. This modality was implemented to tackle early adolescents referred to our Center by educational institutions due to Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), learning problems and/or difficulties in adjusting to school rules. The study of results was carried out by the following test-retest techniques: a) "Child Behavior Checklist" (CBCL) by Achenbach and Edelbrock (1983), adapted for parents and standardized in Argentina by Samaniego (1999), and b) Test of Raven's Progressive Matrices. Both techniques were administered at three time points: before starting group therapy, after seven months, and after a year. After seven months of treatment, the four early adolescents studied showed slight variations in symptomatic profiles involving different behavior areas. With respect to ADHD, on the other hand, significant changes were registered. After a year of group psychotherapy, the scores obtained revealed substantial modifications, especially in Global Scale of CBCL.

## Key words

Psychotherapeutic Efficiency ADHD Test retest

## OBJETIVO

Nos proponemos presentar un estudio de eficiencia terapéutica de una modalidad de abordaje psicoanalítico, en el que se incluye una instancia individual y posteriormente se desarrolla el tratamiento con un encuadre de grupos paralelos de hijos y padres, de un año de duración. Dicho abordaje, desarrollado en el ámbito de la atención pública, se instrumentó con pacientes púberes derivados con diagnóstico de "Déficit Atencional", "problemas de aprendizaje" y/o problemas para la adaptación a las normas.

## FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

El diseño psicoterapéutico que evaluamos se respalda en los resultados de investigaciones previas, en las que corroboramos un sobrediagnóstico del trastorno de Déficit de Atención, que conduce a la sobrepatologización de la infancia, sobremedicación y obtura la posibilidad de significar el sufrimiento que origina el síntoma. Guiados por estos resultados planteamos la pertinencia de realizar una revisión de dicho diagnóstico, así como también de efectuar un corrimiento de una terapéutica centrada en la reeducación y/o medicación. (Taborda y Díaz 2004, 2004, 2007). El sobrediagnóstico del trastorno es riesgoso por: 1) los síntomas que con medicación quedan disimulados buscarán formas más regresivas de expresarse; 2) tanto el diagnóstico como el tratamiento nunca resultan neutros en la vida de una persona, por el contrario son terapéuticos o iatrogénicos; 3) la medicación (Metilfenidato) está contraindicada en patologías en las que la atención suele estar perturbada, como es el caso de los cuadros de depresión, trastorno generalizado del desarrollo, estructura borderline, psicosis, ansiedad, tensión, agitación, tics, entre otros y 4) estudios realizados en California, refieren que los pacientes tratados con metilfenidato tenían tres veces más posibilidades de utilizar cocaína al llegar a la edad adulta. Tallis (en Janin 2004)

La revisión del diagnóstico del TDAH y el abordaje implementado, se emprende desde una perspectiva teórica psicoanalítica que sostiene que en el desarrollo humano, lo biológico, la experiencia vivida en el espacio intersubjetivo y las múltiples combinaciones que efectúa el inconsciente, se conjugan en forma indisoluble. Por lo tanto, sostenemos que frente al sufrimiento psíquico, la atención es una de las primeras funciones que se altera ocasionando dificultades escolares y si hubiere correlación orgánica, sólo cuando la conflictiva y sintomatología es escuchada y atendida psicoterapéuticamente, se puede promover un camino de resignificaciones, sustituciones y sublimaciones en un espacio relacional.

## MÉTODO

**Encuadre de Trabajo:** El tratamiento se llevó a cabo sin medicación.

La *instancia de atención individual* (proceso diagnóstico y psicoterapia), se implementa por considerar que las dificultades de estos niños se centran en carencias vinculares tempranas, que necesitan ser especialmente atendidas. En los primeros momentos, nuestra labor terapéutica procura establecer enlaces entre: descarga motora, inhibición, afectos, estados de tensión, necesidades de fusión y percepciones. Estos enlaces se promueven a través de verbalizaciones descriptivas de diversas acciones y secuencias lúdicas. Estamos atentos a la

comunicación no verbal de las necesidades de narcisización y del ajuste a la norma básica: “no dañarse a sí mismo, ni al terapeuta”, ayudando a transformar la agresión o la inhibición, en intercambios lúdicos. Sólo cuando paulatinamente se establecen enlaces y los circuitos compulsivos comienzan a ceder, interpretamos las representaciones inconcientes, inaugurando nuevas posibilidades de discriminación y de pensar, para luego arribar al tratamiento de grupos paralelos de hijos y padres funcionan simultáneamente, cada uno con sus coordinadores. Para el tratamiento del niño es condición que al menos uno de los padres asista al *grupo paralelo*, el cual es complementario del tratamiento del hijo y focalizado en el rol paterno/materno.

**Sujetos:** El grupo estudiado está integrado por púberes (2 mujeres/**M1, M2** y 2 varones/**V1, V2**) entre 9 y 11 años de edad. Tres de ellos (**M1,V1,V2**) presentaban inquietud manifiesta, conductas impulsivas tales como agresiones verbales y físicas con pares, transgresiones de las normas escolares y familiares e inhibiciones en la capacidad de pensar. **M2** evidenciaba marcadas inhibiciones.

**Instrumentos:** Para el estudio de eficiencia terapéutica se implementó la técnica de Test-Retest (**T; Rt**) al iniciar el grupo psicoterapéutico, a los siete meses y al año de tratamiento de: 1) Test de Matrices Progresivas de Raven (1951, versión para niños). 2) “El Child Behavior Checklist” (CBCL) de Achenbach y Edelbrock (1983), versión para padres, adaptada y estandarizada en Argentina por Samaniego (1999), para estudios epidemiológicos. El CBCL detecta problemas comportamentales, a través de las escalas Internalizante (**I**), Externalizante (**E**) y Global (**G**). La primera está constituida por: “Retraimiento”, “Queja somática” y “Ansiedad-depresión”. La segunda por: “Conducta antisocial” y “Agresividad”. **G** abarca las dos primeras escalas y la evaluación de: “Problemas sociales”, “Problemas de pensamiento”, “Problemas de atención”, “Problemas sexuales” y “Otros problemas”. Para evaluar las puntuaciones del CBCL se tuvo en cuenta las Medias (**M**) y (**DS**) de cada sexo, para poblaciones normales (**Mpnv; Mpmn**); (**DSPnv; DSPnm**) y para poblaciones clínicas (**Mpcv; Mpcm**); (**DSPcv; DSPcm**).

## RESULTADOS

Los púberes que integraron el grupo, registraron en **G** del test, puntuaciones significativamente más elevadas que las **Mpcm/v** del CBCL, lo que reveló la variedad de síntomas y concomitantemente, la intensidad del sufrimiento psíquico que padecían. En el **1ºRt** las puntuaciones **G** denotan, en todos los casos, cambios moderados y en el **2ºRt** ya la disminución de los puntajes es significativo, equivalentes a las **Mpmn/v** (34,11/DS19,04; 34,96/DS18,04), [**M1: T116; 1ºRt 80; 2ºRt 45**]; [**M2: T78; 1ºRt41; 2ºRt37**]; [**V1: T86; 1ºRt53;2ºRt43**]; [**V2: T65; 1ºRt45; 2ºRt37**].

Las puntuaciones obtenidas en **I** denotan en los cuatro púberes estudiados en el **1ºRt** modificaciones sintomáticas, aunque aún las puntuaciones son levemente inferiores a la **Mpcv/v** (18,35/DS8,86; 16,42/DS9,23). En cambio en el **2ºRt**, en tres de los púberes, se registraron puntuaciones próximas a la **Mpmn/v** (9,83/DS7,06; 9,13/DS6,11). [**M1: T27; 1ºRt17; 2ºRt12**]; [**M2: T31; 1ºRt18; 2ºRt17**]; [**V1: T21; 1ºRt14; 2ºRt8**]; [**V2: T13; 1ºRt12; 2ºRt7**]. Consideramos que las modificaciones poco significativas de **M2**, entre el **1ºRt** y el **2ºRt**, pueden ser atribuidas a: a) la sintomatología fóbica, detectada en el psicodiagnóstico y b) el rápido cambio sintomático revelado en el **1ºRt**, necesitan ser consolidados, como puede inferirse de la puntuación registrada en “Retraimiento” en las tres instancias [**T13; 1ºRt 8; 2ºRt 9**].

Los puntajes obtenidos en **E** son consistentes con las diferencias individuales y el proceso terapéutico. Así, **M2 y V1**, obtienen puntajes equivalentes a las **Mpmn/v** (12,89/DS8,05; 13,75/DS8,36). [**M2: T10; 1ºRt 8; 2ºRt 8**] y [**V1: T28; 1ºRt 16; 2ºRt 11**]. En **V2** las diferencias son leves y los puntajes se agrupan entre la **Mpnv** y la **Mpcv** (21,65/DS10,84) [**V2: T21; 1ºRt 19;**

**2ºRt 18**]. En **M1**, se registran modificaciones en la sintomatología que presentaba inicialmente, [**M1: T32; 1ºRt 29; 2ºRt 21**], a pesar de lo cual las puntuaciones obtenidas continúan próximas a la **Mpcv** (18,02/DS8,87).

Las puntuaciones obtenidas en “Problema de atención” son equivalentes a **Mpmn/v** (4,12/DS3,35; 4,75/DS3,49) del CBCL [**M1: T22; 1ºRt 12; 2ºRt 7**]; [**M2: T11; 1ºRt 6; 2ºRt 4**]; [**V1: T11; 1ºRt; 7 2ºRt 4**]; [**V2: T15; 1ºRt 8; 2ºRt 6**].

En congruencia con los puntajes obtenidos en **G** y en **Problemas de Atención**, en la producción de los púberes en el **Test de Raven** se registró un pasaje del Percentil Inferior al Término Medio al Percentil Normal Término Medio en el **1ºRt** y sostenidos en el **2º Rt**.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten inferir que luego de un abordaje psicoterapéutico psicoanalítico, se registra una disminución de los síntomas que padecían los púberes. Los cambios en los distintos aspectos que explora el CBCL son paulatinos, guardan estrecha relación con la severidad de la patología inicial y sólo paulatinamente pueden ser consolidados a partir de construir un camino de sustituciones. Las significativas modificaciones que se registran a partir del tratamiento psicoterapéutico en “Problemas de atención” desde el **1ºRt** nos permiten afirmar que: a) ante el sufrimiento psíquico la atención es una de las primeras funciones que se alteran. Así como también, que el alivio del sufrimiento psíquico, inaugura nuevas posibilidades de atender, conectarse y conocerse tanto a sí mismo como a los otros. Por lo tanto, el diagnóstico de TDA/H, realizado por conductas observables, debería ser reconsiderado y transversalizado por la comprensión de la conflictiva que obtura el atender. b) El tratamiento medicamentoso es sintomático, “no cura” el trastorno, así como tampoco “cura” la psicoterapia cuando hay un trasfondo orgánico. Apoyados en esta aseveración, proponemos que antes de recurrir al tratamiento farmacológico, se implemente al menos seis meses de psicoterapia. Cuando se observan movimientos descapturantes de las posibilidades de atender al mundo interno y/o externo es factible comprobar que no existe el correlato orgánico.

La modalidad de tratamiento genera identificaciones que se traducen en la manera con que se busca el apaciguar el sufrimiento y el modo de relacionarse tanto consigo mismo, como con los otros. La terapéutica puede responder a deseos de resoluciones mágicas, ilusoriamente rápidas, o en su defecto, a desandar los caminos que la repetición impone y así proveer la posibilidad de inaugurar nuevas modalidades relacionales.

## NOTAS

1. Proyecto de investigación Psicoterapia Psicoanalítica de Grupo. 22H534.

## BIBLIOGRAFÍA

- JANIN, B.; FRIZZERA, C.; HEUSER, M.; ROJAS, M.C.; TALLIS, J.; UNTOIGLICH, G. (2004). Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- TABORDA, A.; DÍAZ D. (2004). Tratamiento Psicoterapéutico Individual y Grupal en Niños con Déficit Atencional. Revista Electrónica: Topia. [www.topia.com.ar/articulos/204-tabordadiaz.htm](http://www.topia.com.ar/articulos/204-tabordadiaz.htm).
- TABORDA, A.; DÍAZ D. (2004) Consideraciones Psicoanalíticas del Diagnóstico de Déficit Atencional. Propuesta Psicoterapéutica. Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Psicología, Sociedad y Cultura. 2004. Tomo I, Pag. 84-86.
- TABORDA, A.; DÍAZ D. en TRIOLO y GIORIANO, M. Comp. (2007) “La cultura actual. Su impacto en distintos campos disciplinares”. Capítulo 16: Revisión crítica del diagnóstico de Déficit Atencional. Un abordaje psicoterapéutico psicoanalítico y Capítulo 20: ¿Estamos frente a un incremento del trastorno de Déficit Atencional o a criterios que llevan a la patologización y sobremedicación de la infancia?. LAE; UNSL.

# FOCO, INTERACCIÓN GRUPAL Y PATRONES VERBALES EN GRUPOS DE PADRES: ESTUDIO PILOTO

Toranzo, Elena; Taborda, Alejandra; Ross, Thomas; Mergenthaler, Erhard; Fontao, Maria  
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

## RESUMEN

En este trabajo nos proponemos mostrar un avance del estudio empírico mediante la aplicación del modelo de ciclo terapéutico y el método de patrones de emoción-abstracción de un grupo de padres paralelo al de hijos; y su relación con el enfoque clínico del macroproceso. La psicoterapia enmarcada en un psicoanálisis relacional, se focaliza en el rol y es de un año de duración. Se busca traer a la conciencia sentimientos conflictivos en la relación con el hijo por el que consultan, integrar dificultades actuales con experiencias de vida previa, explorando aquellos aspectos de la historia infantil de los padres que puedan tener que ver con el foco del problema actual. Esta exploración depende, de la función continente del grupo que incluye la confianza depositada en el terapeuta, de poder ir identificando los fenómenos y características del grupo, cómo se realizan las intervenciones de acuerdo al objetivo que se persigue con este tipo de grupos y al tiempo de que disponemos para la tarea

## Palabras clave

Investigación Psicoterapia Grupo Padres

## ABSTRACT

FOCUS, GROUPAL INTERACTION AND VERBAL STANDARDS IN PARENTS GROUPS: PILOT INVESTIGATION

With this work we propose to show an empirical advance through the application of model of therapeutic cycle and the emotion-abstraction method in parents group parallel to the children are; and its relation with the clinical focus of the macro process. Psychotherapy surrounding in a relational psychoanalysis, makes focus in the role and last a year. This method search for bring to conscious conflictive feeling related with their own son, to integrate current difficulties with life previous experiences, exploring those aspects parent's child's history that could have something connected with the focus of the current issue. This searching depend on the container function of the group with includes trust on the therapists to identify phenomena and the characteristics, to the objective that follows with this kind of groups and the time we have with work.

## Key words

Investigation Psychotherapy Groups Parents

## INTRODUCCIÓN

Desde los comienzos de nuestra práctica clínica con grupos paralelos de padres e hijos de orientación psicoanalítica nos hemos preguntado de qué modo podríamos integrar nuestras experiencias clínicas con la tarea de investigación. En la última década, la investigación sobre la efectividad de los abordajes psicoterapéuticos grupales se encuentra en un nivel casi comparable al de la psicoterapia individual. Sin embargo, la investigación del proceso terapéutico ha quedado relegada y aún es difícil encontrar estudios que den cuenta de la complejidad de los procesos grupales (Burlingame, MacKenzie, & Strauss, 2004). El antecedente directo del estudio piloto presentado aquí es el trabajo de Fontao (2004; Fontao & Mergenthaler, 2005a, 2005b) sobre la aplicación del Modelo de Ciclo Terapéutico de Mergenthaler (1996, 1998) a la psicoterapia de grupo. Este modelo de proceso terapéutico se sustenta en el análisis de aspectos formales de las conversaciones psicoterapéuticas. Los procesos emocionales y cognitivos que tienen lugar en la sesión se operacionalizan mediante dos variables lingüísticas: el Tono Emocional (indicador de la vivencia afectiva y su procesamiento por parte del hablante) y la Abstracción (indicador de procesos reflexivos que tienen lugar en el hablante). La presencia de estas variables en el texto se mide a través de la frecuencia de aparición de palabras que evocan contenidos emocionales (tono emocional) y conceptos abstractos (abstracción) en el receptor. Así, las unidades textuales son caracterizadas, según la proporción de tono emocional y abstracción que contienen, en "más o menos emocionales" y/o "más o menos abstractas". En un paso posterior y mediante la aplicación de un criterio de dicotomización se diferencian cuatro patrones de emoción-abstracción (EAP): *relaxing*: bajo tono emocional y baja abstracción; *reflecting*: bajo tono emocional y elevada abstracción; *experiencing*: elevado tono emocional y baja abstracción; *connecting*: elevado tono emocional y elevada abstracción. El patrón connecting refleja momentos decisivos del acontecer terapéutico. El modelo de ciclo terapéutico sostiene que los patrones de emoción-abstracción no aparecen durante la sesión psicoterapéutica en forma azarosa; la evolución cíclica de las variables tono emocional y abstracción determina una secuencia prototípica de cinco fases - el "Ciclo Terapéutico". Las conclusiones de los trabajos previos en los cuales se utilizó el modelo de ciclo terapéutico para investigar procesos terapéuticos grupales pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- La aparición del ciclo terapéutico a nivel del grupo como un todo coincide con indicadores clínicos de procesos reflexivos con alto contenido emocional (Fontao & Mergenthaler, 2005a) y se acompaña de una elevada coherencia temática detectada utilizando el método del análisis de categorías (Lepper & Mergenthaler, 2005).
- Los patrones verbales connecting y experiencing correlacionan con elevados niveles de "insight" y catarsis (Fontao & Mergenthaler, 2005b), factores terapéuticos genéricos en terapias grupales, considerados fundamentales por los pacientes.

## Objetivo del estudio piloto y pregunta de investigación

El objetivo de nuestro trabajo en curso es evaluar la aplicación del modelo de ciclo terapéutico y el método de patrones de

emoción-abstracción al enfoque clínico de grupos de padres. La pregunta que guió el estudio piloto fue ¿Qué relación existe entre aspectos clínicos centrales de las sesiones y los patrones de emoción-abstracción?

## MATERIAL Y MÉTODO

Grupos paralelos de padres e hijos. Las terapias grupales son de un año de duración, con una frecuencia de una sesión semanal de una hora treinta de duración de grupos semicerrados. Los pacientes niños y púberes son derivados por instituciones educativas de por fracaso escolar, dificultades de aprendizaje y/o conductas impulsivas que perturban el proceso de socialización. Estos grupos funcionan temporal e institucionalmente en forma simultánea, cada uno con sus propios coordinadores. Es una población de bajos recursos económicos, no mutualizada, que se asiste en el Centro Interdisciplinario de Servicios (CIS) perteneciente a la UNSL (Taborda, Toranzo, 2004, 2005).

En el grupo de padres, el trabajo terapéutico focaliza el rol de padres, abriendo un espacio en el que puedan elaborarse los conflictos que emergen en la relación con sus hijos como producto de las carencias vividas por los padres en su infancia.

El grupo examinado se integró inicialmente por seis madres, de las cuales cuatro asistieron de un modo estable hasta la finalización del tratamiento. Para el estudio de proceso terapéutico fueron seleccionadas las tres primeras sesiones y la primera y última de los cuatro primeros meses; en total se analizaron 11 sesiones.

Patrones de emoción-abstracción. La determinación de los patrones verbales se realizó mediante técnicas de análisis de texto computarizado. Por motivos de espacio no es posible describir en forma detallada el procedimiento y se remite a literatura sobre el método (Mergenthaler, 1996, 1998) y su adaptación para el uso en terapia grupal (Fontao & Mergenthaler, 2005b). Para facilitar la visualización del proceso, los resultados se presentan en forma gráfica y en forma de tendencias (uso de procedimiento de "smoothing").

Evaluación clínica de las sesiones. La calidad clínica de la sesión se operacionalizó mediante las variables foco e interacción grupal. **Foco:** definido como la capacidad del grupo para trabajar el conflicto relacional, su incidencia en el síntoma del hijo y su transmisión transgeneracional. Para una mejor valoración de la evolución que presenta el foco en el curso de una sesión, se la dividió en tres bloques, a los que se los valoró de acuerdo a una escala de 1 (foco difuso) a 5 (foco claro) y se extrajo un promedio global. **Interacción grupal:** En una escala de 1 a 5 se valoraron los procesos de identificación y empatía que intensifican la relación de compromiso entre los integrantes. Dado el carácter piloto del estudio y del tamaño de la muestra, los resultados se analizaron a nivel meramente descriptivo.

## RESULTADOS

Puede observarse una tendencia en la secuencia de aparición de los patrones de emoción-abstracción (**EAP:** A: relaxing, B: reflecting; C: experiencing, D: connecting) y la valencia de la emoción (+ positiva, - negativa, = neutra). Las **sesiones 2, 3, y 4** (patrón B, valencia =) se caracterizan por un predominio de la abstracción (reflecting), mientras que la (baja) emoción positiva y negativa se compensan. Las **sesiones 5 y 6** (patrón D, valencia -) se caracterizan por el patrón connecting: la abstracción y la emoción (claramente negativa) superan la media. Las **sesiones 8 a 11** (patrón C, valencia +) se caracterizan por un elevado tono emocional positivo; el nivel de abstracción es bajo (experiencing). La **sesión 7** (patrón A; valencia -) muestra baja emoción (negativa) y baja abstracción.

Estas tendencias de las características formales del lenguaje tienen su contraparte en la evaluación clínica. Las **sesiones 2 a 4** (foco 2, 1, 1; Interacción 2, 1, 2) se caracterizan por un foco difuso y una baja interacción grupal. En las **sesiones 5 y 6**, (foco 3, 4; Interacción 2, 2) el foco adquiere claridad, pero la

interacción grupal sigue siendo poco intensa. En las **sesiones 8 a 11** (foco 3, 3, 2, 2; Interacción 5, 3, 2, 4) la claridad del foco se mueve a niveles intermedios y la interacción adquiere mayor intensidad. La **sesión 7** (foco 4; Interacción 4) se caracteriza por un foco definido y una intensa interacción grupal.

## DISCUSIÓN

Las características del estudio (tamaño de la muestra, limitación al nivel descriptivo de análisis de los datos) recomiendan abstenerse de extraer conclusiones definitivas. Sin embargo, con el objeto de estimular la formulación de nuevas preguntas a ser investigadas en estudios futuros con una muestra mayor, esbozaremos una línea explorativa de interpretación de los resultados.

La fase inicial de la secuencia de sesiones analizada (sesiones 1-4) se caracteriza por elevada abstracción y bajo tono emocional no definido en cuanto a su valencia. En el modelo de ciclo terapéutico, el predominio del patrón reflecting en la fase inicial, eventualmente luego de un tramo caracterizado por el patrón relaxing pero sin haber sido precedido por connecting puede ser indicio de mecanismos de racionalización de parte de los pacientes para evitar el contacto con la problemática y su correlato emocional, y/o del uso de un lenguaje excesivamente abstracto por parte del terapeuta. Desde el punto de vista clínico, el foco es indefinido, los pacientes tantean diferentes temáticas sin profundizar ninguna. La interacción grupal es deficitaria, los miembros están centrados en sí mismos; la cohesión grupal es baja, no hay "espíritu de grupo". Si bien en la primera sesión el foco aparece medianamente definido, esto se debe probablemente a que el contenido de esa sesión es relativamente estructurado: presentación de los miembros del grupo y su motivo de consulta por parte de los pacientes, presentación del encuadre de trabajo y objetivo del abordaje por parte del terapeuta.

La fase media de la secuencia analizada (sesiones 5-7) puede ser descripta como de transición: la emoción adquiere una clara tonalidad negativa, el foco se define. El predominio de la abstracción típico de la fase inicial da paso a la aparición simultánea del tono emocional. En la sesión 7, caracterizada por un foco definido y una interacción grupal intensa, la abstracción declina definitivamente. El tono emocional desciende temporariamente, y se produce un cambio de valencia: la emoción positiva se impone por sobre la negativa. Posiblemente el cambio de valencia de la emoción, de importancia central en el modelo de ciclo terapéutico, puede entenderse como producto, a nivel del lenguaje, de la concentración en el foco y la dinámica interaccional intensa y una creciente cohesión grupal.

En la fase final, la interacción grupal es oscilante pero a un nivel claramente más elevado que al comienzo. Probablemente, la cohesión grupal influencia el clima grupal favoreciendo la expresión de las emociones, lo cual se manifiesta en un lenguaje caracterizado por un elevado tono emocional positivo. En el modelo de ciclo terapéutico, la activación de las emociones junto con un incremento del estilo narrativo constituye un requisito para el surgimiento de connecting, es decir de procesos de "insight" emocional. Si bien el foco no siempre es mantenido, el marcado tono emocional sugiere un progreso terapéutico en la medida en que el contacto con las emociones en el tratamiento de los diversos temas es mayor que en la fase inicial.

En el estudio piloto presentado aquí se han trabajado las relaciones entre aspectos clínicos centrales en la terapia grupal - foco e interacción grupal - y los patrones de emoción-abstracción. La interpretación tentativa de los resultados del análisis descriptivo de los datos sugiere nuevas líneas de investigación para estudios futuros de mayor envergadura.



## BIBLIOGRAFÍA

- BURLINGAME, G.; MACKENZIE, K. R.; & STRAUSS, B. (2004). Small Group Treatment: Evidence for Effectiveness and Mechanisms of Change. In M. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (5. ed.; pp. 647-696). New York: Wiley.
- FONTAO, M.I. (2004). Emotion, Abstraktion und Wirkfaktoren in der Gruppentherapie. Eine Einzelfallstudie an Patientinnen mit Essstörungen. Ulm: Ulmer Textbank.
- FONTAO, M.I.; & MERGENTHALER, E. (2005a). Aplicación del Modelo de Ciclo Terapéutico a la Investigación de Microprocesos en la Psicoterapia de Grupo. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XIV(1), 53-63.
- FONTAO, M.I.; & MERGENTHALER, E. (2005b). El Concepto de "Insight" en la Psicoterapia de Grupo. *Investigaciones en Psicología*, 10(3), 55-71.
- LEPPER, G.; & MERGENTHALER, E. (2005). Exploring Group Process. *Psychotherapy Research*, 15(4), 433-444.
- MERGENTHALER, E. (1996). Emotion-Abstraction Patterns in Verbatim Protocols: A New Way of Describing Psychotherapeutic Processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1306-1318.
- MERGENTHALER, E. (1998). Cycles of Emotion-Abstraction Patterns: A Way of Practice Oriented Process Research? *The British Psychological Society - Psychotherapy Section Newsletter*, 24, 16-29.
- TABORDA, A. & TORANZO, E. (2004). Grupos paralelos padres-hijos. *Clínica y Análisis Grupal*, 26(2), 063.
- TORANZO, E. & TABORDA, A. (2005). Psicoterapia Psicoanalítica de grupos paralelos padres-hijos: Una modalidad diagnóstica para Padres. *Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, 6, 019.
- TORRAS de BEÀ, Eulàlia (1996) *Grupos de hijos y de padres en psiquiatría infantil psicoanalítica*. Barcelona. Paidós

# PERFIL DE LOS RESIDENTES EN SALUD MENTAL: ASPECTOS Y PREFERENCIAS FORMATIVAS Y CLÍNICAS

Torricelli, Flavia; López, Pablo; Leibovich de Duarte, Adela S.  
Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

**Objetivos:** El presente trabajo propone presentar algunos de los resultados (1) referidos a una investigación exploratoria sobre residentes psicólogos y psiquiatras de la Ciudad de Buenos Aires, en el período mismo de su capacitación, centrándose en el último año de su formación y en el primer año de la misma, durante los años 2003-2004. **Metodología:** Se presentó a los residentes un cuestionario con preguntas cerradas. El mismo se centró en la indagación del marco teórico clínico elegido (a partir de 6 opciones prefijadas), las actividades clínicas que llevaban a cabo en la residencia (a partir de un listado de 15 opciones) y la indagación de preferencia de pacientes según su edad. **Resultados:** El marco teórico clínico prevalente entre los residentes es el psicoanalítico especialmente en el grupo de residentes psicólogos y el de la psiquiatría biológica en el grupo de residentes médicos. Las actividades prácticas más llevadas a cabo en la residencia son las intervenciones en guardia, la interconsulta y la psicoterapia individual a adultos. La psicoterapia de pareja no fue mencionada por ningún residente y la asistencia a gerontes fue mencionada por tres residentes. En materia de asistencia a niños, estos parecen ser terreno de los residentes psicólogos

## Palabras clave

Residencias Salud mental Formación

## ABSTRACT

MENTAL HEALTH INTERNS'S PROFILE: ASPECTS AND PREFERENCES RELATED TO THEIR TRAINING AND CLINICAL WORK

**Objectives:** This study proposes to present some results referred to an exploratory study on Psychologists and Psychiatrists Interns of the Buenos Aires City about during their training, specifically in their first and last year of formation. It was relevated during 2003-2004 **Methodology:** A questionnaire with closed questions was showed to the interns. They had to choose clinical framework (from 6 prefixed options), the clinical activities that carried out in the residence (from a listing of 15 options) and the preference of patients according to their age. **Results:** The most relevant clinical framework was psychoanalysis specially in the group of psychologists interns and biological psychiatry in the group of medical interns. Predominance in practical activities in residence are the interventions in guard and individual adult psychotherapy. The pair psychotherapy was not mentioned by any intern and geriatric attendance was mentioned by three intern. In the matter of attendance to children, these seem to be land of the psychologists interns

## Key words

Interns Mental health Training

## INTRODUCCIÓN

Si consideramos que el profesional de la salud mental es un agente de cambio sociosanitario tal como lo define la O M S, el objetivo de enseñanza en particular del residente en Salud Mental tanto médico como psicólogo debe considerar como premisa ineludible la articulación entre la realidad sociosanitaria de la comunidad donde este se inserta y la formación de la disciplina en la que va capacitándose.

El siguiente trabajo propone conocer el perfil de los residentes en Salud Mental que llevan adelante su capacitación en el sector de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello se consideraron las actividades clínicas, formativas previstas por su programa de residencia y los servicios de Salud Mental de los hospitales en donde llevan a cabo su residencia y los intereses clínicos (en términos étareos) que los residentes manifiestan.

El subsector público correspondiente a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires está compuesto por 32 Hospitales de distinto nivel de complejidad (13 Hospitales Generales de Agudos, 2 Hospitales Generales de Niños, 14 Hospitales Especializados, de los cuales 4 están especializados en Salud Mental y 2 Centros monovalentes de Salud Mental. Dentro de este subsector público correspondiente a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son 16 los hospitales que poseen sistema de residencias y concurrencias en Salud Mental, a las que se agregan 6 del Conurbano Bonaerense. Las residencias, en ese predio, que se abocan entre otras tareas, a la asistencia psicoterapéutica son: las de "Psicología Clínica" para psicólogos y las de "Psiquiatría y Psicología Médica" para médicos, denominadas también como "Residencias en Salud Mental". Ambos, psicólogos y médicos, llevan a cabo su formación en el área de la salud mental y comparten el mismo programa de formación, con especificidades según la carrera de base. (Programa de Residencias en Salud Mental, 2003).

## OBJETIVOS

Conocer el perfil de 32 residentes (16 psicólogos y 16 médicos) que realizaban su formación en salud mental en la Ciudad de Buenos Aires en el tiempo mismo de su capacitación, en último año de su formación y en el primer año de la misma, durante el periodo 2003-2004.

## METODOLOGÍA

Los residentes respondieron a un cuestionario con preguntas cerradas referidas al a) marco teórico clínico con el que se identificaban los residentes, b) las actividades clínico-formativas (a partir de un listado previamente confeccionado diferenciando actividades llevadas a cabo por ambas profesiones y por médicos exclusivamente) y c) los intereses clínicos referidos a las edades de los pacientes que preferían atender.

## RESULTADOS

Todos los residentes que conformaron la muestra constituyen el 31% de la población de residentes en salud mental (médicos y psicólogos) que ingresan al primer año de la residencia y al 31% de los residentes de salud mental (médicos y psicólogos) que egresan de la residencia en salud mental de la Ciudad de Buenos Aires. Lo que constituye una cifra representativa del conjunto de esos grupos de residentes.

Los resultados más significativos, respecto de los ejes indaga-

dos, se encontraron en la diferenciación médico-psicólogo y de acuerdo al año de formación en el que se encontraban los residentes entrevistados.

#### **a) Marco Teórico Clínico de identificación en los residentes de salud mental**

A partir de las respuestas dadas por los 32 residentes frente a las 6 opciones preestablecidas de elección no excluyente (a: psicoanálisis, b: psicoterapia psicoanalítica, c: terapia cognitiva, d: terapia sistémica, e: psiquiatría psicodinámica, f: psiquiatría biológica), para que señalaran con cuál o cuáles líneas teóricas se sentían identificados se encontró que el marco teórico clínico prevalente en el grupo de todos los residentes (56%), y específicamente en el grupo de los psicólogos (75%) ha sido el psicoanalítico, tanto en los residentes de primero como de cuarto año. Sin embargo, considerando específicamente el grupo de residentes médicos, la psiquiatría biológica fue el marco prioritario elegido por 10 de los 16 médicos residentes (5 de primero y 5 de cuarto año).

#### **b) Actividades que realizaban los residentes en la residencia**

Se les presentó a los residentes un listado con actividades clínicas a cabo por psicólogos como médicos en sus residencias (Consultorios Externos: Psicoterapia Individual - Adultos; Consultorios Externos: Psicoterapia Grupal; Internación (Tratamiento Psicoterapéutico Individual); Internación (Tratamiento Grupal o actividades grupales en sala); Intervenciones en Guardia; Interconsulta; Consultorios Externos: Psicoterapia Individual a Niños y Adolescentes; Psicoterapia Grupal a Niños y adolescentes; Psicoterapia a Gerontes; Psicoterapia Familiar; Psicoterapia de Pareja; Psicodiagnósticos). Por otro lado se presentó un listado con las actividades clínicas que realizaban exclusivamente los residentes médicos (Consultorios Externos: Terapia Psicofarmacológica Individual; Internación (Tratamiento Psicofarmacológico); Consultorios Externos: Tratamiento Psicofarmacológico Individual a Niños y Adolescentes).

Entre los datos más sobresalientes, se destacan que el 93,8% (30) de los residentes hacían guardia, dato que mantiene coherencia con los Programas de Residencia de Salud Mental. Aunque cabe señalar que en algunas residencias, sólo hacen guardia los residentes de los dos primeros años o los de segundo y tercer año. Tanto la atención en consultorios externos de psicoterapia individual (59,4%) como la de Interconsulta (59,4%) fueron las actividades clínicas más realizadas por el conjunto de todos los residentes.

Nueve de los 16 psicólogos daba asistencia psicoterapéutica a niños, en comparación con los 3 residentes médicos.

La psicoterapia grupal con adultos fue escasamente mencionada. Dentro de los que la realizaban 4 eran médicos (de 4to. año) y 2 eran psicólogos. Dicho dispositivo descendía aún más cuando se refería a la población infantil.

Nueve de 32 residentes realizaban psicodiagnósticos, de los cuales 2 eran médicos y 7 psicólogos.

Sólo 3 de los 32 residentes (dos psicólogos y un médico) brindaba psicoterapia a la población de adultos mayores o gerontes.

La psicoterapia de pareja no fue un dispositivo señalado por todo el grupo de los residentes tanto médicos como psicólogos, en ninguna de sus etapas de formación.

De acuerdo a los datos que se centran en las actividades clínicas llevadas a cabo exclusivamente por médicos, los tratamientos psicofarmacológicos en atención individual a adultos eran llevados a cabo por 13 de 16 residentes (81,3%), mientras que la cifra también descendía cuando el dispositivo farmacológico dejaba de tener como objeto a la población adulta y se abocaba a la población infantil (6 residentes).

#### **c) Edades de los pacientes que preferían atender los residentes**

Se indagaron las preferencias de los residentes en términos de franjas etáreas de los pacientes. Las opciones eran a) de la primera infancia (0 a 5 años) b) niños (6 a 12 años) c) adolescentes (13 a 21 años) d) adultos (22-59) y e) gerontes

(60 y más). La opción no era exclusiva sino que podía ser múltiple.

En cuanto a la predilección de los residentes, considerando el total de la muestra, se situó mayoritariamente en la atención de pacientes "adultos". Veintiocho residentes eligieron esa opción, lo que representó el 87,5% de la muestra. Sigue en segundo lugar la opción "adolescentes" elegida por 15 residentes y luego la opción "Niños" señalada por 11 residentes. La población menos preferida fue la "tercera edad".

Cabe señalar que, divididos según profesión de origen, los pacientes de la "primera infancia" fueron elegidos sólo por residentes psicólogos, ningún residente médico la eligió.

No hubo diferencias en las elecciones de preferencia de pacientes, cuando se compararon los grupos de residentes de primero y cuarto año.

#### **CONCLUSIONES**

Con respecto al perfil del residente psicólogo y médico en formación en el área de la salud mental de la Ciudad de Buenos Aires entre los años 2003-2006, surge que el marco teórico clínico prevalente en el grupo de todos los residentes, y específicamente en el grupo de los psicólogos ha sido el psicoanalítico, tanto en los residentes de primero como de cuarto año. A diferencia de los resultados encontrados en el estudio liderado por Agrest (1994) en la presente investigación se observó, considerando específicamente el grupo de residentes médicos, que la psiquiatría biológica fue el marco prioritario elegido por 10 de los 16 médicos residentes (5 de primero y 5 de cuarto año).

Si se tiene en cuenta que la residencia -según los resultados provistos por esta investigación (no desarrollados aquí) ligados a la indagación de la experiencia previa, al inicio de la residencia por parte de los residentes - resultó ser en general que la residencia era la primera experiencia clínica- ello hace pensar que los egresados han elegido una línea teórica ya en la carrera de grado.

Entre los datos, ligados a la indagación de las tareas clínicas que llevaba adelante todo el grupo de residentes, independientemente del año de residencia en el que se encontraban y de la profesión de origen, los datos más sobresalientes se centraron en la "Psicoterapia Individual" llevada a cabo en los consultorios externos por un 59,3% de los residentes.

Al observar los resultados referidos a población adulta y población infantil atendida por residentes médicos y psicólogos se ve que la atención de niños parece ser terreno fundamentalmente de los psicólogos. El 75% de los psicólogos daba asistencia a niños en comparación con un 25% de los médicos. (2) Esto se relaciona con los resultados de un relevamiento (Barcala, Torricelli, Vila, Antonioli, Czernieki, y otros, 2003) llevado a cabo en el subsector público que brinda atención a la población infantil, donde los coordinadores de niños de los equipos de Psicopatología Infanto-Juvenil son en su mayoría psicólogos y específicamente mujeres, hecho que no se da en los equipos de Psicopatología de adultos.

La psicoterapia individual referida a gerontes fue escasamente señalada. Si se contempla el aumento de la longevidad dentro de la población general la carencia de dispositivos o de formación ligados a la atención de esa franja etárea resulta preocupante.

A partir de la escasa mención por parte de los residentes de "psicoterapia grupal" o nula en el caso de "psicoterapia de pareja" se puede pensar que estos dispositivos a pesar de estar contemplados en los Programas de residencia, no son llevados a cabo por los residentes (independientemente del año de residencia en el que se encuentran y de la profesión de origen que posean (3) o que no hay dispositivos de excelencia por los estos puedan rotar o "el grupo" no está incorporado como parte esencial de la formación en psicoterapia.

Entonces si la actividad clínica de los residentes tiene un sesgo individual cabría relacionar esto con la advertencia de la

Organización Mundial de la Salud (2000, 2001) acerca de la necesidad del trabajo con las comunidades, en la detección de grupos sociales vulnerables, la promoción de redes de contención, la construcción en conjunto con la comunidad de estrategias que mejoren la salud. Esta advertencia implica correr la mirada del paciente individual para poder tener algún tipo de impacto en la salud de la población.

El tríptico realidad sociosanitaria, práctica clínica y formación/enseñanza reclama particular coherencia y articulación. Sólo de este modo, la formación universitaria y hospitalaria cobra el para el estudiante y el profesional novel mayor razonabilidad y comprensión cuando los contenidos teóricos se ajustan a la realidad en la cual estas se despliegan. Esta amalgama puede contribuir a una mejor construcción de la identidad profesional, ahora más ajustada al campo de acción que contempla a los destinatarios de la práctica. Por su parte, la comunidad más contenida en su realidad y sus necesidades puede interactuar con los recursos humanos formados de manera más articulada. Se vuelve imperiosa la interrelación investigación-capacitación. En el Informe OMS (1997 a y b) se detalla cómo en un estudio llevado a cabo por Timothy Harding ilustra cómo los trabajadores de salud aumentan su destreza en el reconocimiento de problemas de salud mental (expresada en porcentaje de pacientes afectados por trastornos mentales que se identificaron acertadamente) después de haber sido capacitados adecuadamente. Ese porcentaje se triplicó luego de un adiestramiento (que consistía en identificación e intervención apropiada a las situaciones. Esto implicaba no medicalizar los problemas psicosociales y adoptar un enfoque más integral que incluyera además del enfermo, su familia, redes y comunidad. De allí la necesidad de que la formación, la investigación y la intervención adecuada vayan de la mano

no ha venido siendo esta una elección frecuente dentro del grupo de residentes, especialmente en el grupo de cuarto año de la residencia.

---

## BIBLIOGRAFÍA

AGREST, M. (1994). Los residentes de salud mental en 1994. Características poblacionales y sus opiniones sobre la formación. En *Rev. Acta Psiquiat y psicol. Am. Lat.*; 41 (3) 219-229.

BARCALA, A.; TORRICELLI, F.; VILA, N.; ANTONIOLLI, C.; CZERNIEKI, S.; CIOLFI, L.; ETCHEVERRY, L.; LEFEBVRE, T. (2003). Servicios de Psicopatología y Salud Mental del sector público de la Ciudad de Buenos Aires: Prevalencia Institucional y respuesta asistencial a niños con trastornos psicopatológicos graves. En *Memorias de las X Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Tomo II. Año 2003, 21- 23.

OMS, (1997<sup>a</sup>). *Salud Mental en el Mundo. Problemas y prioridades en poblaciones de bajos ingresos*. Paltex,

OMS, (1997<sup>b</sup>). Informe del II Grupo de Enseñanza de la psiquiatría en los programas de Residencia II parte, 1997. En *Clepios, una revista para residentes de Salud mental*, Vol III-Nº3:114-119.

Organización Panamericana de la Salud (2000). *La Salud de las Américas*. Disponible en [www.ops.org.ar](http://www.ops.org.ar), consultada el 20/10/2006.

OMS, Organización Mundial de la Salud (2001). Informe sobre la salud mental en el mundo, nuevos conocimientos, nuevas esperanzas, Disponible en [www.who.org](http://www.who.org), consultada el 20/10/2006.

Programa de Residencias de Salud Mental (2003). Dirección de Capacitación y Desarrollo, de la Secretaría de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

## NOTAS AL PIE

(1) Tesis de doctorado de la autora "Residentes en Psicología Clínica y en Psiquiatría. Representaciones acerca de sus campos profesionales y producción inferencial clínica en su formación como psicoterapeutas". Dirigida por la Dra. Adela Leibovich de Duarte y en relación con el Proyecto UBACyT P089: "EL PROCESO INFERENCIAL CLÍNICO: PSICÓLOGOS Y MÉDICOS EN FORMACIÓN EN EL ÁREA DE LA SALUD MENTAL" (2004-2007)

(2) Si bien en la Ciudad de Buenos Aires hay 2 hospitales pediátricos y 1 especializado en salud mental infanto-juvenil, que tienen como población específica a los niños, los residentes la opción de poder rotar (capacitarse y tener práctica asistencial) por dispositivos que se dediquen a dicha población a lo largo de los cuatro años.

(3) El programa de residencia de Salud Mental prevee rotaciones complementarias, por equipos de "Psicogerontología o Gerontopsiquiatría", aunque

# ASPECTOS HISTÓRICO - LIBIDINALES EN NIÑOS Y NIÑAS DERIVADOS POR DIFICULTADES ATENCIONALES. LOS RIESGOS DE LA PATOLOGIZACIÓN DE LA INFANCIA

Untoiglich, Gisela  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El presente trabajo forma parte de un programa de investigación que se encuentra realizando la Cátedra de Psicopedagogía Clínica desde el año 1988. Esta investigación se incorpora para concretar un estudio teórico-clínico acerca de los aspectos histórico-libidinales en niños y niñas con problemas en sus aprendizajes que manifiestan dificultades atencionales, por ser este un motivo de consulta de alta frecuencia en la clínica con niños en la actualidad. El propósito de esta investigación es profundizar en el estudio de los factores histórico-libidinales de los niños y niñas que tienen problemas en sus aprendizajes y que manifiestan dificultades atencionales, para pesquisar la existencia de regularidades e indagar en las diferentes producciones de dichos niños la existencia de características distintivas en su actividad representativa. La finalidad de esta presentación es poner en relevancia los peligros de construir diagnósticos por sumatoria de observables, que dejan fuera tanto la subjetividad del niño como su entorno familiar, así como su contexto educativo y social, promoviendo los riesgos de la patologización de la infancia. La realización de esta investigación posibilitará la ampliación de la perspectiva de análisis de las diferentes problemáticas que se aúnan bajo la clasificación de niños y niñas con dificultades atencionales.

## Palabras clave

Dificultades Atencionales Patologización Infancia

## ABSTRACT

HISTORICAL & LIBIDINAL ASPECTS IN CHILDREN SENT BECAUSE OF THEIR ATTENTIONAL DIFFICULTIES. THE CHILDHOOD PATHOLOGICALIZATION RISKS

This paper is part of an on going research program supported by the Chair of Clinical Psicopedagogy, since 1988. It contributes to it by introducing a theoretical-clinical study on the basis of the historical-libidinal aspects in boys and girls with learning problems, revealed by attentional difficulties, for being this a very frequent reason of consultation in the psychological work with children nowadays. The goal of this investigation is to deepen in the study of historical-libidinal aspects of boys and girls who have problems in their learnings and that show attentional difficulties, in search of the existence of regularities, seeking in the different productions made by them, the existence of distinguishing characteristics in its representative activity. The purpose of this paper is to point out the dangers of constructing diagnoses only based on adding visible facts, that expel child's subjectivity as well as their familiar environment and its educative and social context, promoting the risks of childhood pathologicalization. The accomplishment of this investigation will make possible the broadening of the perspective of analysis of the different problems included under the idea of boys and girls with attentional difficulties.

## Key words

Attentional Difficulties Childhood Pathologicalization

## PRESENTACIÓN DEL TEMA

A partir del análisis de las historias clínicas de los consultantes al Servicio de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA se observó un incremento en la consulta por niños y niñas derivados por problemas en los aprendizajes que manifiestan dificultades atencionales.

En este sentido se considera que las dificultades atencionales de dichos niños implican riesgos para sí mismos en tanto comprometen sus aprendizajes escolares y su inserción social ahondando la problemática subjetiva.

Esta investigación se propone realizar un estudio sistemático de los aspectos de la historia libidinal de cada uno de los niños y niñas que conforman la muestra y realzar el modo distintivo de su producción simbólica. Este trabajo se plantea realizar una búsqueda de la singularidad de cada historia desde el paradigma de la complejidad (Morín, E., 1994), estableciendo un realce del sufrimiento psíquico que padecen cada uno de los niños con problemas en sus aprendizajes que manifiestan dificultades atencionales.

## JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DE LA TEMÁTICA

En la actualidad nos encontramos ante un incremento de las consultas por niños con problemas en sus aprendizajes que manifiestan dificultades atencionales.

En la bibliografía general se plantean las dificultades atencionales con o sin hiperactividad como las principales manifestaciones clínicas del Trastorno por Déficit atencional con o sin hiperactividad (T.D.A-H su sigla en español - A.D.(H).D. su sigla en inglés). En esta investigación se abordarán los problemas atencionales en niños desde una perspectiva más amplia, esto quiere decir que antes de apuntar a un déficit cuya única causa sea factores orgánicos (hasta ahora sólo supuestos ya que no hay pruebas de laboratorio que lo establezcan - APA, 1994), se indagará cuáles son los aspectos de la historia libidinal de cada niño que posibilitan o inhiben el investimento de los objetos de conocimiento. Esto permitirá asistir a los niños que sufren estas dificultades a partir de la profundización de los factores que restringen y obstaculizan sus posibilidades de atender a los objetos del mundo.

¿Cuáles serían los peligros del reduccionismo planteado que hace necesario avanzar en esta investigación?

## 1- Desde el punto de vista de la constitución subjetiva

Realizar un diagnóstico en base al DSM (Manual Estadístico de las Enfermedades Mentales, establecido por la Asociación Americana de Psiquiatría) implica ponerle una etiqueta a un grupo de manifestaciones conductuales, o sea que el Diagnóstico de Déficit Atencional con o sin Hiperactividad es un Síndrome que pone junto lo que no necesariamente va junto.

Un recurso frecuentemente utilizado para el diagnóstico es el Cuestionario llamado *Conners' Parents Rating Scales (CPRS)*. "Se solicita que padres y maestros respondan a 48 preguntas tomando en cuenta los términos: Nunca - Un poco - Bastante - Mucho. Dichos términos son apreciaciones valorativas. En dicho cuestionario, de las 48 preguntas sólo 2 preguntas refieren directamente a la atención, mientras que el mayor número

de preguntas se refiere a “trastornos de la conducta”. (Calmels, D. 2002).

Ordenar la psicopatología bajo una nosografía basada en datos, (tomando la palabra dato en su sentido estricto de relación biunívoca con una significación fija), donde no hay nada para descifrar ya que las cosas se revelan en el dato mismo, es lo que hace el DSM IV (Jerusalinsky, 2005). Esto plantea una ilusión de objetividad, en la cual el sujeto, su historia, su contexto quedan descartados poniéndose de realce los datos estadísticos en pos de una supuesta objetividad.

En lugar de un psiquismo en estructuración, en crecimiento continuo, en el que el conflicto es fundante y en el que todo efecto es complejo, se supone, exclusivamente, un “déficit” neurológico (Berger, M, 2005; Janin, B, 2004; Rodulfo, R, 1992; Breeding J, 1996, citado en Janín B. y cols, 2005). Uno de los peligros es perder de vista cuáles son las múltiples causas que sostienen el sufrimiento psíquico que manifiestan los niños a través de determinadas conductas. Si simplemente intentamos hacer desaparecer dichas manifestaciones clínicas correríamos el riesgo que a futuro se desencadenen problemáticas psíquicas más graves aún.

Se propone que los niños que no pueden sostener la atención en relación a los contenidos escolares, que no permanecen sentados en clase o que están abstraídos, como “en otro planeta”, expresan a través de estas conductas diferentes conflictivas (Bergés, J, 2004; Janin, B, 2004), cuya regularidad se investigará en el presente proyecto.

Este enfoque se propone introducir una cuña en la justificación que se realiza de las “problemáticas asociadas” agrupadas en la bibliografía acerca de la temática bajo el concepto de “comorbilidad” (Michanie, C., 2000) Dichos autores proponen al A.D.(H).D. como un Síndrome de base neurobiológica al cual se le adicionan “casualmente” otras dificultades en un 65% de los casos (Michanie, C., 2000) como puede ser la Depresión mayor, la psicosis, severos trastornos de ansiedad, etc. (Biederman, J., 1991)

El mayor peligro que acecha actualmente a la práctica clínica con niños lo constituye el intento de componer una lectura fragmentaria y carente de perspectiva, en la cual el síntoma sea definido desde una fenomenología sin espesor que cumple una función de “desresponsabilización” y se pone al servicio de una práctica de lo inmediato (Bleichmar, 1998)

Desde este punto de vista, se propone que el diagnóstico precoz de los problemas que están en la base de la estructura psicopatológica de estos niños, y el abordaje interdisciplinario permitirán construir una red que sostenga y acompañe a estos niños en sus desbordes, mientras construyen su propio borde (Untoiglich, 2001).

## 2- Desde la perspectiva educacional

La escuela es un ámbito relevante, por cuanto es allí donde generalmente se producen las primeras observaciones acerca de las dificultades atencionales de los niños. Sin embargo esto no significa que tengamos que rápidamente etiquetar a los pequeños con diagnósticos de supuesta base neurobiológica ya que se corre el riesgo de producir un efecto de patologización de la infancia.

En la actualidad circulan en los diferentes establecimientos escolares - sean públicos o privados - diferentes cuestionarios auspiciados por los laboratorios que promueven el etiquetamiento precoz de los niños. Los docentes los administran en su afán de colaborar, sin poder realizar una lectura crítica acerca de la creciente estigmatización y patologización de la infancia. A partir de la realización de esta investigación se plantea entonces, ampliar la perspectiva de abordaje de las dificultades atencionales, como una de las formas de expresión de una modalidad restrictiva en los procesos de simbolización de un niño.

“Teniendo en cuenta: a) lo general de las conductas implicadas

en este trastorno, que en grados menores constituyen rasgos comunes a la infancia; b) las diversas hipótesis que se ratificaron y rectificaron históricamente; c) siendo aun su etiología desconocida; d) contando con una comorbilidad importante; e) existiendo elementos para sospechar la posibilidad de sobre-diagnosticar; f) y habiéndose modificado en forma notable el contexto en el cual el niño se desarrolla ...sería prudente evaluar los diversos factores que pueden intervenir en la constitución de este trastorno...Cabría evaluar los factores de predisposición de cada niño en particular. Tarea, esta última que requiere de un trabajo clínico que escape a las generalidades”. (Calmels, D., 2002)

Este proyecto realizará aportes en el área temática y en la construcción de nuevas propuestas de abordaje tanto para la clínica, como para la institución escolar. Ya que trabajar en la implementación de nuevas estrategias posibilitará la inclusión de dichos niños en los ámbitos escolares lo que promoverá la disminución del fracaso escolar.

## 3- Interrogantes y Objetivos

A partir de lo expuesto anteriormente surgen gran cantidad de interrogantes que posibilitan desarrollar una investigación teórico - clínica para poder responderlos. De los mismos recordaré los dos centrales:

¿Cuáles son las regularidades que se presentan en la historia libidinal de los distintos niños y niñas con problemas en sus aprendizajes que manifiestan dificultades atencionales?; ¿cuáles son las formas singulares de organización de su actividad representativa?

Los Objetivos generales se llevarán a cabo a través del análisis de 20 historias clínicas de niños derivados al Equipo de Psicopedagogía clínica de la Facultad de Psicología de la UBA, por dificultades atencionales. En cada una de las historias clínicas nos proponemos:

A) Profundizar en el estudio de los aspectos histórico-libidinales para indagar la existencia de regularidades intra e inter sujetos. B) Indagar la existencia de características similares en la organización de la actividad representativa, en las diferentes producciones gráficas y verbales realizadas en el proceso diagnóstico, por los niños que manifiestan dificultades atencionales.

## METODOLOGÍA

**Muestra:** Se seleccionaron 20 Historias Clínicas de Niños y Niñas entre 6 y 12 años consultantes al Servicio de Psicopedagogía de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la U.B.A., derivados por los Equipos de Orientación Escolar pertenecientes a la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

La selección de los niños que conformó la muestra se realizó solicitando a los profesionales de los Equipos de Orientación Escolar que evalúen a los niños derivados por los docentes por tener problemas en sus aprendizajes con dificultades atencionales, con los ítems establecidos en el DSM IV para el Trastorno de Déficit atencional con o sin hiperactividad. Dichos niños fueron derivados al Equipo de Psicodiagnóstico de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica quienes realizaron el psicodiagnóstico. La muestra es no probabilística intencional y casual.

**Criterios de exclusión:** niños en los que sus comportamientos restrictivos y sus retardos en el crecimiento hayan sido uniformes; niños que hayan sufrido enfermedades sobre las cuales esté demostrado que tienen como consecuencia un déficit de atención, como la encefalitis viral. También se tomarán en cuenta los criterios de exclusión del DSM IV

**Materiales objeto de estudio:** El material sobre el cual se realizaron las indagaciones propuestas son cada una de las 20 historias clínicas, en las cuales se tomó en cuenta la versión desgrabada de las dos primeras entrevistas con los padres y de las cuatro primeras entrevistas con el niño en las cuales se administraron tests proyectivos gráficos, verbales y el test de

inteligencia WISC III.

Las entrevistas a padres y al niño son con técnica semi - dirigida, no directiva y los gráficos a tomar al niño son Dibujo Libre y Familia Kinética Actual. La versión A del C.A.T (Test de Apercepción Infantil con figuras de animales).

La utilización de 20 historias clínicas permite realizar un análisis profundo de cada uno de los casos, posibilitando a su vez estudiar acerca de las diferentes modalidades de manifestación clínica de los distintos niños derivados por problemas en sus aprendizajes que manifiestan dificultades atencionales.

---

## BIBLIOGRAFÍA

American Psychiatric Association (1994): "DSM - IV. Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales". 4° Edición, Argentina

BLEICHMAR, Silvia (1998) "La prioridad de detectar los riesgos de fracaso de simbolización en la infancia" Periódico: Actualidad Psicológica, Año XXIII N° 257 Septiembre 1998

BERGES, J. (2004) Conferencia: "¿Acaso los niños hiperkinéticos tienen algo que ver con la psicomotricidad?", en Freud-Lacan.com, en [www.freud-lacan.com/articles/article.php?id\\_article=00023](http://www.freud-lacan.com/articles/article.php?id_article=00023) (9-7-2004)

BIERDEMAN, J.; NEWCORN, J.; SPRICH, S. Comorbidity of attention deficit disorder with conduct, depressive, anxiety, and other disorders. American Journal of Psychiatry, 148, 564-577, 1991.

CALMELS, D. (2002) "Periplo de un nombre: desatención - impulsividad - hiperactividad" en "Trastornos en el desarrollo infantil. Algunas reflexiones interdisciplinarias". Ed. Miño y Dávila Bs. As. Argentina

JANÍN, B.: (2004) "Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad". Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina

JANÍN, B. y cols.(2005): Consenso de expertos del área de la salud sobre el llamado "trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad" en "Diagnósticos en la Infancia. En busca de la subjetividad perdida. Revista/Libro Ensayos y Experiencias N°60 Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires

JERUSALINSKY, A. (2005) "Gotitas y comprimidos para niños sin historia. Una psicopatología post-moderna para la infancia". En Colección Ensayos y Experiencias Tomo 60. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, agosto de 2005

MICHANIE, C. (2000). Comorbilidad en el ADHD. En JOSELEVICH, E. (2000). Síndrome De Déficit de Atención con o sin Hiperactividad. ADHD en niños adolescentes y adultos. Barcelona: Paidós.

MORÍN, E. (1994) "Introducción al pensamiento complejo" Ed. Gedisa

SCHLEMENSON y otros (2004) Proyecto UBACyT P082: "Problemas de aprendizaje: compromiso psíquico e intervenciones clínicas específicas." Inédito

UNTOIGLICH, Gisela en Schlemenson, Silvia (comp.) (2001): "Niños que no aprenden. Actualizaciones en diagnóstico psicopedagógico" "Alejo es A.D.D. Abordando el dolor de un niño en un diagnóstico". Ed. Paidós, Bs. As.

# PERFIL COGNITIVO DE PACIENTES CON TRASTORNO DE ANSIEDAD GENERALIZADA Y SU RELACIÓN CON LA TENDENCIA A LA PREOCUPACIÓN

Vetere, Giselle; Rodríguez Biglieri, Ricardo  
Universidad de Buenos Aires - CONICET- INECO. Argentina

## RESUMEN

El objetivo del estudio es conocer el perfil cognitivo de los pacientes con trastorno de ansiedad generalizada, en relación a los principales constructos teóricos de la terapia cognitivo-conductual que se han postulado como intervinientes en el desarrollo y/o mantenimiento del cuadro. Los postulados teóricos sugieren que el perfil cognitivo de los pacientes con trastorno de ansiedad generalizada se caracteriza por creencias positivas y negativas respecto de la preocupación, intentos de controlar el pensamiento, sobrestimación de peligro e intolerancia a la incertidumbre. Se estudiarán dichas variables en tres grupos: 1) pacientes con diagnóstico de trastorno de ansiedad generalizada, 2) pacientes con otros trastornos de ansiedad y 3) un grupo control. A partir del estudio de los pacientes con trastorno de ansiedad generalizada se pretende hallar asociaciones entre determinados tipos de cogniciones y el grado de expresión de la sintomatología de los pacientes. Para ello, se realizará una evaluación sistemática y objetiva tanto de pacientes con el cuadro como de pacientes con otros trastornos de ansiedad y sujetos controles con la finalidad de establecer comparaciones.

## Palabras clave

Trastorno de ansiedad generalizada Perfil cognitivo Tendencia a la preocupación

## ABSTRACT

COGNITIVE PROFILE OF GENERALIZED ANXIETY DISORDER PATIENTS AND ITS RELATION WITH TENDENCY TO WORRY

This paper is aimed to study the cognitive profile of generalized anxiety disorder patients, in relation to the main theoretical constructs of the cognitive-behavioral therapy that have been postulated as interveners in the development and/or maintenance of the disorder. The theoretical assumption is that the cognitive profile of generalized anxiety disorder patients is characterized by: positive and negative beliefs about worry, thought control, overestimation of danger and intolerance to uncertainty. These variables will be studied in three groups: 1) patients with generalized anxiety disorder, 2) patients with other anxiety disorder and 3) control group. The relationship between these variables across the groups will be analyzed.

## Key words

Generalized anxiety disorder Cognitive profile Worry proneness

## INTRODUCCIÓN

El trastorno de ansiedad generalizada (TAG) es una patología frecuente, cuya prevalencia anual se oscila entre el 3 y el 8% según la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 1994). Datos similares han sido encontrados en nuestro medio por algunos estudios preliminares que señalan una cifra cercana al 8% (Vetere et al, en prensa). El TAG es un trastorno crónico y persistente que produce un deterioro significativo en la calidad de vida de los pacientes (Mogotsi, Kaminer & Stein, 2000), y cuyos efectos inhabilitantes son tan serios como los del abuso de sustancias o el trastorno depresivo mayor (Riskind, 2005).

La característica principal del TAG es la presencia de preocupaciones percibidas como incontrolables y excesivas sobre una amplia gama de sucesos. El trastorno de ansiedad generalizada es, de los trastornos de ansiedad, el de introducción más reciente dentro de las nomenclaturas oficiales. Por lo tanto, es el que presenta menos desarrollos psicoterapéuticos. Actualmente, los protocolos de tratamiento del TAG se basan en modelos teóricos diversos cuyas premisas apenas son sustentadas en escasas investigaciones (Barlow, 1995; Borkovec & Costello, 1993; O'Leary et al, 1992; Dugas & Ladouceur, 2000; Wells & Butler, 1997; Wells & Carter, 1999). Asimismo, la eficacia de estos tratamientos está muy por debajo de la eficacia observada en los tratamientos del resto de los trastornos de ansiedad (Wells & Butler, 1997; Vetere & Rodríguez Biglieri, 2005), los cuales fueron diseñados a partir de modelos teóricos específicos de acuerdo con cada trastorno en particular. Los tratamientos cognitivo-conductuales han sido los que han demostrado mayor eficacia en el tratamiento de los pacientes con TAG, no obstante, sólo cerca de la mitad de estos pacientes parecen obtener algunos resultados positivos con los tratamientos disponibles (Durham & Turvey, 1987; Borkovec & Mathews, 1988). Los escasos resultados en el tratamiento del TAG podrían reflejar la falta de conocimiento sobre los aspectos característicos del cuadro (Wells & Butler, 1997; Vetere & Rodríguez Biglieri, 2005). Para incrementar los resultados obtenidos en estas áreas, entonces, se hace necesario investigar las características del cuadro en relación a las variables intervinientes en el mismo, por ejemplo, indagando más acerca de las características cognitivas de los pacientes con TAG en comparación con los que padecen otros cuadros de ansiedad (Wells & Butler, 1997).

El modelo más utilizado hasta el momento es el propuesto por Beck (Brown, O'Leary & Barlow, 1993), el cual postula que el cuadro sería el resultado de la sobreestimación de la probabilidad de la ocurrencia de eventos negativos y la subestimación de los recursos para afrontarlos (Beck et al, 1985; Borkovec & Rucio, 2001; Barlow, 1995). En una serie de estudios se concluyó que los pacientes con trastorno de ansiedad generalizada sobreestiman la probabilidad de que les ocurran eventos negativos (Butler & Mathews, 1987; Butler, 1990). No obstante, estos resultados son contradictorios con los hallados por Craske et al. (1989), quien al comparar las preocupaciones en pacientes con trastorno de ansiedad generalizada y controles solo encontró diferencias respecto a la incontrolabilidad de las mismas.

Otro modelo difundido para el TAG es el propuesto por Dugas y Ladouceur (1998), el cual enfatiza la apreciación positiva



respecto de la preocupación, la pobre orientación a los problemas, la evitación cognitiva y la intolerancia a la incertidumbre (Dugas & Ladouceur, 1998; Ladouceur et al, 2000). Respecto de la apreciación positiva de la preocupación y la evitación cognitiva, existen investigaciones que muestran que los pacientes con TAG utilizan y valoran a la preocupación como modo de evitar pensamientos más ansiógenos (Borkovec & Inz, 1990; Borkovec & Hu, 1990; Wells & Papageorgiou, 1995). En las mismas se ha comparado a pacientes con TAG y controles no ansiosos (Wells & Papageorgiou, 1995) o bien a personas con altos y bajos niveles de preocupación sin que las mismas cumplan criterios para TAG (Borkovec & Inz, 1990; Borkovec & Hu, 1990), por lo tanto, no puede identificarse qué características son propias del TAG y cuáles podrían ser propias de los cuadros de ansiedad en general. Esta diferenciación es de suma importancia si se tiene en cuenta que el TAG es el trastorno que más frecuentemente se asocia a otros cuadros de ansiedad y que se presenta en comorbilidad en el 90% de los casos (APA, 1994).

Por otro lado, diversas investigaciones abordaron la relación entre el grado de preocupación y la intolerancia a la incertidumbre (Metzger et al, 1990; Tallis, Eysenk & Mathews, 1991; Ladouceur et al, 2000). No obstante, estos estudios cuentan con importantes limitaciones dado que fueron realizados en población no clínica, lo cual impide trasladar estos resultados a la población con TAG.

Los modelos de tratamiento mencionados (Beck, 1985; Barlow et al, 1992; Borkovec & Costello, 1993; Dugas & Ladouceur, 1997), no se centraron en uno de los aspectos del cuadro, actualmente establecido como un criterio diagnóstico, que es la apreciación negativa del paciente respecto de la preocupación, especialmente la percepción de incontrolabilidad de la misma. Hasta la fecha, el único modelo teórico sobre el trastorno de ansiedad generalizada que toma en cuenta la apreciación negativa respecto de la preocupación es el de A. Wells (1998). Este tipo de pensamientos se denominan metapreocupaciones. De este modelo se desprende que el tratamiento de pacientes con TAG debería hacer foco en este tipo de apreciaciones referidas a la preocupación, incluyendo tanto la apreciación negativa como la positiva. La apreciación negativa de la preocupación llevaría a que los pacientes con TAG intenten controlar la preocupación, lo cual conduciría a través de un mecanismo paradójico a un aumento de la preocupaciones con el consiguiente incremento de la sensación de incontrolabilidad (Wegner et al, 1987; Borkovec, T. & Inz., J. 1990; Clark et al, 1991; Borkovec, Shadick & Hopkins, 1991; Butler et al, 1995; Wells & Papageorgiou, 1995; McKay & Greisberg, 2002). No obstante, aún no se han efectuado estudios que vinculen la valoración negativa de la preocupación con las otras variables intervinientes en el cuadro. Dado que de los diversos modelos mencionados se han desprendido manuales de tratamiento con eficacia similar (Borkovec y Costello, 1993; Ost & Breitholtz, 2000; Borkovec, Newman, Pincus & Lytle, 2002; Durham et al, 1994; Arntz, 2003; Stanley et al 2003; Ladouceur et al, 2000; Dugas et al, 2003), sería de gran utilidad evaluar la relación de las distintas variables cognitivas establecidas por estos modelos y la tendencia a la preocupación en pacientes con TAG, a fin de establecer las características de su asociación.

En conclusión, es necesario indagar respecto de las cogniciones o sistemas de creencias específicos de los pacientes con trastorno de ansiedad generalizada, diferenciando los comunes con otros trastornos de ansiedad. Si tomamos en cuenta los aportes de los diversos investigadores las variables cognitivas que se creen implicadas en el cuadro serían: 1) Sobrestimación de la Probabilidad de amenaza; 2) Control de pensamiento; 3) Intolerancia a la incertidumbre; 4) Valoración positiva de la preocupación; 5) Valoración negativa de la preocupación. Además, sería de suma utilidad observar si existen asociaciones específicas entre algunas variables cognitivas mencionadas y el grado de tendencia a la preocupación en éstos pacientes. En relación a lo expuesto surgen las distintas hipótesis que guiarán el presente estudio:

1. Existirán diferencias significativas en el perfil cognitivo de

pacientes con TAG, pacientes con otros trastornos de ansiedad y sujetos control en relación a las variables cognitivas estudiadas.

2. Se observarán asociaciones entre las variables cognitivas propias del TAG y la tendencia a la preocupación.

## OBJETIVOS

El Objetivo del estudio es conocer el perfil cognitivo de los pacientes con trastorno de ansiedad generalizada, en relación a los principales constructos teóricos que se han postulado como intervinientes en el desarrollo y/o mantenimiento del cuadro, y su relación con la tendencia a la preocupación. A partir del estudio de los pacientes con trastorno de ansiedad generalizada se pretende hallar asociaciones entre determinados tipos de cogniciones y el grado de expresión de la sintomatología de los pacientes. Para ello, es necesario realizar una evaluación sistemática y objetiva tanto de pacientes con el cuadro como de pacientes con otros trastornos de ansiedad y sujetos controles con la finalidad de establecer comparaciones. Los resultados podrían a largo plazo permitir construir nuevos modelos del cuadro con validación empírica a la vez que podría redundar en la optimización de los tratamientos.

## ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA

### Muestra:

La muestra estará conformada por tres grupos independientes. El primero integrado por 50 pacientes con diagnóstico de trastorno de ansiedad generalizada según criterios DSM IV (APA, 1994), sin comorbilidad con esquizofrenia u otros trastornos psicóticos, bipolaridad o retraso mental. El segundo, por 50 pacientes que cumplan criterios DSM IV para otros trastornos de ansiedad, sin comorbilidad con esquizofrenia u otros trastornos psicóticos, bipolaridad, retraso mental o trastorno de ansiedad generalizada, equiparables socio-demográficamente al grupo anterior. El grupo restante estará conformado por 100 sujetos que concurren al Hospital Dr. Cosme Argerich para la obtención de su libreta sanitaria, o que concurren a actividades de recreación de centros barriales o de gestión y participación cercanos a dichos centros de salud. Los mismos no deberán presentar Esquizofrenia u otros trastornos psicóticos, bipolaridad, retraso mental o trastornos de ansiedad y presentar características socio-demográficas equivalentes a las de los grupos anteriores.

### Instrumentos

A todos los participantes se les administrará:

1. Cuestionario Sociodemográfico: Cuestionario específicamente diseñado para caracterizar las muestras en función de aspectos socio-demográficos (edad, estado civil, nivel educativo, composición familiar, etc).
2. Entrevista Clínica Estructurada para Trastornos del Eje I del DSM-IV (SCID-I) (First, et al., 1995). Esta entrevista está diseñada para utilizarse tanto con pacientes psiquiátricos como en sujetos que se encuentran bajo evaluación psiquiátrica. Fue desarrollado para facilitar la evaluación diagnóstica de acuerdo a los criterios DSM-IV (APA, 1994). Ha probado ser de suma utilidad clínica y de investigación.
3. Cuestionario de Preocupaciones de Pensilvania (Penn worry state questionnaire; Meyer, Miller, Metzger & Borkovec, 1990). Es una escala autoadministrable de 16 ítems que mide la disposición a preocuparse. La misma posee una alta confiabilidad y validez tanto en las versiones inglesas como españolas (Meyer, Miller, Metzger & Borkovec, 1990) (Novy, D., Stanley, M., Averill, P., & Daza, P., 2001). Esta escala fue validada tanto para población clínica como no clínica y se cuenta actualmente con baremos locales (Rodríguez Biglieri & Vetere, en prensa). A través de esta escala se pretende medir la tendencia a la preocupación para evaluar si se hallan relaciones específicas con las variables cognitivas antes descriptas.
4. Cuestionario Metacognitivo (Meta-Cognitions Questionnaire; Cartwright-Hatton & Wells, 1997). Es un cuestionario autoadministrable que permitirá evaluar las creencias respecto de la preocupación, tanto las positivas como las negativas, así como las relacionadas con el control del pensamiento. El instrumento

posee una excelente validez y confiabilidad test-retest.

5. Cuestionario de Creencias Obsesivas (Obsessive Beliefs Questionnaire; Obsessive Compulsive Cognitions Working Group OCCWG, 2002). Cuestionario que evalúa en una escala de tipo Likert (1-7) la tendencia de los sujetos a presentar creencias que se han relacionado con Trastornos de Ansiedad, entre ellas: Control de pensamiento, sobrestimación de peligro, Importancia de los pensamientos e Intolerancia a la incertidumbre. Todas ellas implicadas en los distintos modelos del TAG anteriormente descritos. La versión adaptada a nuestro medio presentó adecuadas propiedades psicométricas (Rodríguez Biglieri & Vetere, en prensa).

### Procedimientos

En primer lugar, a todos los participantes se les informará sobre la posibilidad de participar en la investigación y se obtendrá su consentimiento informado. Luego se administrarán el cuestionario socio-demográfico y la SCID-I con la finalidad de ver la posibilidad de inclusión del participante en alguno de los grupos. Posteriormente se continuará con la batería restante de acuerdo a lo desarrollado en el punto anterior.

### Procesamiento de la información

El procesamiento estadístico de la información comenzará con el análisis descriptivo de cada una de las variables que componen este estudio. Seguidamente se realizarán comparaciones intra y entre grupos. Para el análisis de las relaciones entre las variables se utilizará análisis de correlación. Previa prueba para evaluar la normalidad de los datos se seleccionará la prueba estadística adecuada para la comparación entre grupos (pudiendo ser una prueba paramétrica o no paramétrica dependiendo de lo antedicho). De ser posible se realizará un análisis de varianza (ANOVA- one-way), o en su defecto una prueba de Kruskal Wallis.

Para la obtención de baremos locales del Cuestionario Meta-cognitivo se realizará el análisis de la distribución de los puntajes de la muestra seleccionada. Asimismo, se analizarán las propiedades psicométricas del cuestionario a través de análisis de consistencia intratest (Alpha de Cronbach por subescala y para cuestionario total) y análisis de validez.

Todos los análisis estadísticos se realizarán utilizando el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Versión 11.5.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic, Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edn. Washington, DC: American Psychiatric Association.

ARNTZ, A. (2003). Cognitive therapy versus applied relaxation as treatment of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 41, (6), 633-647.

BARLOW, D.H. (1995). The development of worry control treatment for generalized anxiety disorder. Paper presented at the World Congress of Behavioural and Cognitive Therapy, Copenhagen.

BARLOW, D.H.; RAPEE, R.M.; & BROWN, T.A. (1992). Behavioral treatment of generalized anxiety disorder. *Behavior Therapy*, 23, 551-570

BECK, A.; EMERY, G. y GREENBERG, R. (1985). *Anxiety Disorder and Phobias: A Cognitive Perspective*. Basic Books, New York.

BORKOVEC, T. & HU, S. (1990). The effect of worry on cardiovascular response to phobic imagery. *Behavior Research and Therapy*, 28, 69-73

BORKOVEC, T. & INZ, J. (1990). The nature of worry in generalized anxiety disorder: a predominance of thought activity. *Behavior Research and Therapy*, 28, 153-8

BORKOVEC, T. y COSTELLO, E. (1993). Efficacy of applied relaxation and cognitive-behavioral therapy in the treatment of generalized anxiety disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, (4), 611-619.

BORKOVEC, T.; NEWMAN, M.; PINCUS, A. & LYTLE, R. (2002). A component analysis of cognitive-behavioral therapy for generalized anxiety disorder and the role of interpersonal problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, (2), 288-298.

BORKOVEC, T. y MATHEWS, A. (1988). Treatment of nonphobic anxiety: a comparison of nondirective, cognitive, and doping desensitization therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 877-874

BORKOVEC, T. y RUCIO, A. (2001). *Psychotherapy for generalized anxiety*

disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 62, (11), 37-42; discussion 43-45.

BROWN, T.; O'LEARY, T. y BARLOW, D. (1993). Generalized Anxiety Disorder. En Barlow, D. (ed). *Clinical Handbook of Psychological Disorders. A step-by-step Treatment Manual*. Pp. 137-188. New York: Guilford Press.

BUTLER, G. & MATHEWS, A. (1987). Anticipatory anxiety and risk perception. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 551-565.

BUTLER, G. (1990). Anxiety and subjective risk. Unpublished D. Phil. Thesis. Open University, UK.

BUTLER, G.; WELLS, A.; & DEWICK, H. (1995). Differential effects of worry and imagery after exposure to a stressful stimulus: a pilot study. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 23, 45-56

CARTWRIGHT-HATTON, S. & WELLS, A. (1997). Beliefs about worry and intrusions: the meta-cognitions questionnaire and its correlates. *Journal of Anxiety Disorders*, 11, 279-315.

CLARK, D.M.; BALL, S.; & PAPE, D. (1991). An experimental investigation of thought suppression. *Behavior Research and Therapy*, 29, 253-257. Borkovec, Shadick & Hopkins, 1991;

CRASKE, M.; RAPEE, R.; JACKEL, L.; BARLOW, D. (1989). Qualitative Dimensions of worry in DSM-III-R generalized anxiety disorder subjects and non-anxious controls. *Behavior Research and Therapy*, 27, 397-402

DUGAS, M. & LADOUCEUR, R. (1998). Analysis and treatment of generalized anxiety disorder (In V. E. Caballo (Ed), *International Handbook of Cognitive -Behavioural treatments of psychological disorders* (pp. 197-225). Oxford, England: Pergamon Press.

DUGAS, M. y LADOUCEUR, R. (2000). Treatment of GAD. Targeting intolerance of uncertainty in two types of worry. *Behavior Modification*, 24, (5), 635-657.

DUGAS, M.; LADOUCEUR, R.; LÉGER, E.; FREESTON, M.; LANGLOIS, F.; PROVENCHER, M. y BOISVERT, J. (2003). Group cognitive behavioral therapy for generalized anxiety disorder: treatment outcome and long-term follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, (4), 821-825.

DURHAM, R. & TURVEY, A. (1987). Cognitive therapy vs. Behavior therapy in the treatment of chronic general anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 25, 229-234

DURHAM, R.; MURPHY, T.; ALLAN, T.; RICHARD, K.; TRELIVING, L. y FENTON, G. (1994). Cognitive therapy, analytic psychotherapy and anxiety management training for generalized anxiety disorder. *British Journal of Psychiatry*, 165, (3), 315-323.

LADOUCEUR, R.; DUGAS, M.; FREESTON, M.; LÉGER, E.; GAGNON, F. y THIBODEAU, N. (2000). Efficacy of a cognitive-behavioral treatment for generalized anxiety disorder: evaluation in a controlled clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, (6), 957-964.

MCKAY, D. & GREISBERG, S. (2002). Specificity of measures of thought control. *The Journal of Psychology*, 136, (2), 149-160.

METZGER, R.; MILLER, M.; COHEN, M.; SOFKA, M. & BORKOVEC, T. (1990). Worry changes decision making: The effect of negative thoughts on cognitive processing. *Journal of Clinical Psychology*, 46, 78-88

MOGOTSI, M.; KAMINER, D. & STEIN, D. (2000). Quality of life in the anxiety disorders. *Harvard Review of Psychiatry*, 8, 271-282

O'LEARY, T.; BROWN, T.; A.; & BARLOW, D.; H. (1992). The efficacy of worry control treatment in generalized anxiety disorder: A multiple baseline analysis. Paper presented at the meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Boston, MA.

OST, L. & BREITHOLTZ, E. (2000). Applied relaxation vs. Cognitive therapy in the treatment of generalized anxiety disorder. *Behavior Research and Therapy*, 38, (8), 777-790.

RISKIND, J. (2005). Cognitive mechanisms in generalized anxiety disorder: a second generation of theoretical perspectives. *Cognitive Therapy and Research*. Vol. 29, N° 1, 1-5

STANLEY, M.; BECK, J.; NOVY, D.; AVERILL, P.; SWANN, A.; DIEFENBACH, G. y HOPKO, D. (2003). Cognitive-behavioral treatment of late-life generalized anxiety disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, (2), 309-319.

TALLIS, F.; EYSENK, M. & MATHEWS, A. (1991). Elevated evidence requirements and worry. *Personality and Individual Differences*, 12, 21-27

VETERE, G. & RODRIGUES BIGLIERI, R. (2005). Validación empírica de modelos teóricos y tratamientos cognitivo-conductuales para el trastorno de ansiedad generalizada. *Revista Vertex*, Vol. XVI, N° 61, 170-175.

VETERE, G.; AIS, E.; RIPALDI, L.; KES, M.; VILLAMIL, A. Prevalencia de trastornos de ansiedad en pacientes con hipertensión arterial esencial. Aceptado para publicación. *Revista Vertex*.

WEGNER, D.; SCHNEIDER, D.; CARTER, S.; & WHITE, T. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 5-13

WELLS, A & BUTLER, G. (1997). Generalized anxiety disorder. En Clark, D. & C. Fairburn, C (ed.). *Science and Practice of Cognitive Behaviour Therapy*. pp 179-208. Oxford: Oxford University Press.

WELLS, A. & CARTER, K. (1999). Preliminary tests of a cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behavior Research and Therapy*, 37, 585-594.

WELLS, A. & PAPAGEORGIOU, C. (1995). Worry and the incubation of intrusive images following stress. *Behavior Research and Therapy*, 33, 579-583.

WELLS, A. "Cognitive Therapy of anxiety disorders". Chichester, UK. Wiley. 1998

# IDENTIDAD Y RELATO: UNA LECTURA DEL CASO BILL

Vino, Noemí Amelia  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Este trabajo señala los puntos más relevantes de la constitución de la identidad a partir de los aspectos dialógicos aportados por el relato. El texto de base elaborado por Masud Khan es un caso, es decir un fragmento biográfico en el que Bill, el personaje, se va construyendo a partir del relato de su vida. Relato de su madre, relato de sí mismo, relato del terapeuta. El sujeto se va construyendo en la trama de su propia visión de sí, de las creencias acerca de sí que atribuye a los otros y de las percepciones del terapeuta sobre ambas. El juego entre la construcción planificada de Bill y la deconstrucción del terapeuta es constante y muestra la dinámica entre el falso self y el auténtico. El caso Bill es el recorrido de ese camino en constante tensión entre el compromiso con los demás y la libertad y el aislamiento. La integración de la propia vida en un relato coherente es un trabajo, y un trabajo necesario si se quiere mantener la cordura. Por eso, se busca indagar en qué medida el texto de Masud Kahn es el relato de ese trabajo.

## Palabras clave

Relato Falso-self Biografía Identidad

## ABSTRACT

### IDENTITY AND NARRATIVE: READING OF BILL CASE

This paper points out relevant aspects of identity's constitution basing on dialogical features. The analyzed text was written by Masud Khan and it's a "case", that is, a biographical fragment of Bill life. Through it, the character get to build himself. Story of his life is his mother narration, his own narration, the therapist narration. The subject constructs himself using his experience, his believes about him and the believes that he attributes to an others. There is a constant play between Bill construction and therapist deconstruction. And it shows to dynamic "false" self- "authentic" self. Bill case is a strained way between engagement with the others and freedom and isolation. Biography is to compose the life in a text. That's a hard work. Without it, it's impossible to keep a common sense. For that, this paper seeks to inquiry this work in the therapy story wrote by Masud Khan.

## Key words

Identity Relate False-self Biography

Identidad y relato "El relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida" (Paul Ricoeur) En su libro *Las fuentes del yo* Charles Taylor indaga el surgimiento de concepto moderno de individuo ligado a la génesis de la idea del yo. Según este autor, la tradición racionalista occidental que comienza en Platón y Sócrates desemboca en la concepción del individuo como un yo aislado, desligado, capaz de abstraerse del entorno. Esta tendencia, que Taylor llama "reducción naturalista", hace olvidar que ese entorno está ineludiblemente conectado al significado de la vida y a la construcción de la identidad. "Tener identidad -afirma- es estar orientado en el espacio moral" y la metáfora espacial sugiere, sin duda, el contenido relacional de esta definición: se está orientado siempre con respecto a algo y el espacio mismo no es más que un juego de relaciones que se extiende a partir de una determinada perspectiva. Por lo tanto, tener identidad no es definirse independientemente de cualquier otra cosa, sino ubicarse en relación con las demás cosas (valores, objetos, personas...). Prueba de ello es que ante la pregunta ¿quién? se despliega una red, un entramado en base al cual la pregunta puede ser respondida. Dice Taylor: "Ser competente como alguien que potencialmente puede ser objeto de esa pregunta es ser un interlocutor entre otros, alguien que posee su propio punto de vista o un papel que desempeñar y que puede hablar por sí mismo" y más adelante "...nos inclinamos a hablar de nuestra orientación fundamental en términos de quiénes somos (...). Y esa orientación, una vez conseguida, define el lugar desde el que respondes, es decir, tu identidad." (Taylor, 1996, p.45). Notemos que se habla de ser "interlocutor válido" o tener un "papel que desempeñar", es decir, la identidad se forja en un marco comunicativo y social. Se puede decir que la identidad sólo es posible cuando es posible la pregunta por la identidad, en otras palabras, cuando media el lenguaje. El contexto social y lingüístico proporciona los puntos de referencia necesarios para la respuesta. Una parte de la respuesta es histórica: hay lo que el autor llama marcos referenciales, estructuras que preexisten y que proporcionan valores y creencias respecto de las cuales nos orientamos. Si estar orientado supone conocer la dirección en la que nos movemos, conocer la meta, entonces una parte de la identidad reside en poder responder a la pregunta ¿de dónde venimos?. Otra parte de la respuesta está relacionada con el papel que desempeñamos y nuestro lugar de interlocutores: la respuesta a la pregunta ¿dónde estamos situados? Pero también surge la pregunta asociada con la dimensión religiosa: ¿hacia dónde vamos? La pregunta por nuestra meta, lo que podríamos llamar el sentido de la vida, es parte también de la respuesta. Vemos entonces que tener identidad es darle sentido a la vida; ver el presente a la luz del pasado y del futuro. La metáfora espacial se transforma entonces en un tránsito temporal. Somos lo que hemos llegado a ser y estamos allí por lo que queremos llegar a ser. Esto no significa la predeterminación de un destino, sino lo que Ricoeur llama el "encadenamiento de una vida", en el sentido de enlace de un momento con otro (Ricoeur, 1999, p.216). Identidad es también necesidad de coherencia, es decir, de dar sentido. Se hace evidente entonces que la identidad requiere del relato. Sólo el lenguaje puede traernos el pasado y el futuro y apresar el presente. "...como ser que crece y deviene, sólo puedo conocerme a través de la

historia de mis maduraciones y regresiones, de mis victorias y derrotas. La comprensión que tengo de mí mismo necesariamente tiene una profundidad temporal e incorpora la narrativa.” (Taylor, 1996, p.67). En este punto se presenta la aporía señalada por Ricoeur: ¿cómo es posible mantenerse el mismo cuando la identidad se transforma en un concepto relacional atado a nuestro devenir personal? “...el nombre propio se aplica a la misma cosa en sus diversas ocurrencias (...) Ahora bien, la experiencia del cambio corporal y mental contradice dicha mismidad” (Ricoeur, 1999, p.217). En la misma línea que Taylor que, como señalamos, atribuye a la tradición filosófica la idea del yo como entidad desligada de los marcos referenciales, Ricoeur presenta la paradoja como el resultado de una concepción filosófica errónea: la idea de sustancia. La sustancia, ese sustrato que permanece idéntico a través de los cambios, ha sido el supuesto básico de la realidad. En esta concepción la identidad es vista como una forma de la permanencia. Nos preguntamos entonces si es posible conciliar el ser y el devenir (eterno problema) o si la paradoja es irresoluble. Ricoeur afirma que es posible una conciliación y nuevamente el relato puede auxiliarnos y actuar como mediación entre cambio y permanencia. Qué es lo que dice un sujeto cuando afirma “no soy nada”? Dice Ricoeur: “Al expresar de este modo el grado cero de la permanencia, ‘no soy nada’ pone de manifiesto la completa inadecuación de la categoría de sustancia y de su esquema, la permanencia en el tiempo (...) Numerosos relatos de conversión dan fe de esas noches de la identidad personal. En esos momentos de completo despojamiento, la respuesta nula a la pregunta ‘quién soy’ remite, no a la nulidad, sino a la desnudez de la propia pregunta.” (Ricoeur, 1999, p. 229). Ahora bien, cómo opera el relato esta mediación es el tema que nos ocupará a continuación. El relato en acción: el conocimiento de sí “...la narrativa, incluso de ficción, da forma a cosas del mundo real y muchas veces les confiere, además, una carta de derechos en la realidad.” (Jerome Bruner) Es evidente que todo relato da cuenta de una serie de transformaciones. Si esto no fuera así, se destruiría como tal: donde nada sucede, nada es narrado. El tiempo es una forma del movimiento. Hacen falta como mínimo dos estados sucesivos y diferentes para poder narrar. No hay duda, sin embargo, de que hay entre estos estados una conexión (hablamos antes de conexión o encadenamiento de una vida) de modo que el relato lleva de un estado inicial a uno final a través de una cadena de transformaciones. Este encadenamiento no es necesario. Otra podría ser la secuencia, otros los episodios seleccionados, pero otra también sería la historia. Hay, entonces algo que da a cada secuencia su carácter unitario y eso es, según Ricoeur, el personaje. Pero el personaje que aquí se transforma y es la constante que da identidad al relato, no tiene por eso carácter sustancial. El personaje es quien se transforma en el relato. A la pregunta ‘¿quién soy?’ del personaje, se contesta la punta, con las “peripecias” que hacen avanzar el relato. En este punto la identidad del personaje “sólo puede ser el estilo unitario de las transformaciones subjetivas reguladas por las transformaciones objetivas que obedecen a la regla de completud, de la totalidad y de la unidad de la trama” (Ricoeur, 1999, p.221) Una dialéctica parte-todo que va de la trama al personaje y del personaje a la trama constituye el nudo de la identidad desde un punto de vista no sustancial. Es por eso que la respuesta nula a la pregunta ¿quién? nos remite a la desnudez de la propia pregunta porque en el relato no remite a un invariante sino a la pura posibilidad. Y no sólo porque el futuro aún nos es desconocido, sino también porque la reconstrucción del pasado, que sólo la historia hace posible, es una creación abierta. “El Yo -afirma Bruner- es probablemente la más notable obra de arte que producimos en momento alguno, con seguridad la más compleja. Puesto que no creamos un solo tipo de relato productor del Yo, sino gran cantidad...” (Bruner, 2003, p. 30). Hay en todo relato, tanto en el literario como en el de la propia vida, una selección, varias elecciones.

Las historias siempre son construidas desde alguna perspectiva. Y siempre suponen una selección, un recorte. El carácter unitario de la trama y la posibilidad de narrar están dadas por la posibilidad de omitir y de reformular. Bruner señala que el relato de la muerte de su padre que puede hacer hoy no es el mismo que el que podría haber hecho hace diez años o en el momento en que sucedió. La perspectiva cambia y también los hechos significativos que se encadenan en la historia de nuestras peripecias. Todo relato es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Y esta segunda dialéctica constituye también la identidad. Existe lo que Bruner llama un componente subjuntivo en la respuesta a la pregunta ¿quién?. Soy también el que proyecto ser: “Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso.” (Bruner, 1999, p. 130). Por eso no hay una única historia, sino varias versiones del yo. El camino del auto-conocimiento, la búsqueda de la identidad, está relacionada sin dudas, con la conjunción de esas versiones: las nuestras, las de los otros, las del pasado y las del futuro. Precisamente la tercera dialéctica que constituye el relato y que media en la identidad narrativa es la que se da entre yo y los otros. Bruner habla de la dialéctica entre la autonomía y el compromiso con los demás. Relatar es ya en cierto modo entrar en el compromiso con los demás. Se enuncia para otros. Es la idea ya mencionada y presente en Taylor del yo como interlocutor y de la “urdimbre de la interlocución”. Aún los individuos más aislados enuncian su historia para alguien. Ahora bien, la dialéctica de la identidad narrativa origina siempre tensiones: entre lo que es y lo que podría ser; entre el pasado y el futuro; entre yo y los otros. Bruner considera que es esa tensión como el dramatismo propio de la historia. Una tiempo vivido se transforma en tiempo narrado para conciliar esas tensiones. La historia busca una distensión que consiga resolver el dramatismo. Es decir, da unidad y sentido a la vida. En cierto modo la propia historia es justificarse ante los otros. El caso Bill: el relato de un relato “En cierto sentido, este artículo es tanto mi elaboración de un duelo como una historia clínica, escrita con afecto y gratitud para alguien que jamás la leerá” (Masud Khan) El caso Bill es el relato de un relato. Como tal presenta dos perspectivas convergentes. Es el relato de una analista del relato de su paciente. Dos identidades se ponen en juego: la del narrador que narra y la del narrador que es narrado. La biografía de Bill se nos presenta a partir de su estado final, es decir, desde la disolución de todas las tensiones que pueden impulsar una vida: “Bill -dice el autor- murió el año pasado, luego de una breve enfermedad y un paro cardíaco. Tenía entonces 69 años y nos conocíamos desde hacía treinta y uno, como analista y como paciente/persona.” (M. Khan, 1991, p.254) Es a partir de ese punto final que la voz del analista reconstruye la historia. Una historia clínica, como dice el acápite de este apartado, pero escrita con admiración y afecto. Cosa extraña para una historia clínica y que recuerda la dialéctica señalada por Bruner entre yo y los otros que hace inevitable un compromiso vital con lo relatado. Y cuyo destinatario no podrá leer: es la historia del analista para el paciente. Por eso el texto de Khan no es sólo la historia de Bill, sino también la historia del propio analista. Notamos que Khan detalla anécdotas de su padre y momentos de su vida y que hace decir al analizado: “Por qué no escribe su autobiografía, en lugar de hacer que cada uno de nosotros, sus pacientes, tengamos que colacionar su biografía?” (M. Khan, 1991, p.273). Es, en definitiva, la historia de un diálogo del cual el trabajo que analizamos es la etapa final (termina con la muerte de Bill) y que tiene como antecedente otros dos trabajos del autor sobre el mismo paciente. “Yo- dice el autor- estaba decidido a no permitir que transformara el proceso analítico en un solemne monólogo de presentación de datos de un tipo u otro y me atribuyera la tarea de organizarlos mediante ‘notas al pie interpretativas’” (M. Khan, 1991, p. 264). La historia relatada

es una historia polifónica -qué historia no lo es- y cuyo objetivo es construir un relato aceptable del yo. De quién? En primer lugar, un relato que justifique el pasado de Bill en función de su futuro, pero también y en un segundo plano, que justifique la labor del análisis, la tarea del analista. En otras palabras, que justifique también la biografía del analista. Precisamente, saber cuál será esa versión modélica es la tarea del proceso terapéutico: “veamos si somos del tipo de personas que podemos tolerarnos mientras trabajamos para alcanzar una meta común, una meta que ni usted ni yo conocemos en este momento” (M. Khan, 1991, p.256). La dialéctica que se presenta en la historia de Bill está fuertemente centrada en la tensión entre el pasado y el futuro. La última etapa del proceso analítico de Bill muestra la imperiosa necesidad de conciliar lo que ha sido con lo que puede llegar a ser y de esa manera distender el dramatismo que la historia de Bill genera. La alusión del título a lo fatal y al destino remite justamente al sentimiento de predeterminación que domina al protagonista, de estar entregado a una voluntad ajena, de no ser dueño del futuro propio. La dimensión temporal está en él escindida, a tal punto que el autor dice que el tiempo para él no cuenta. Es ahora o nunca. Bill no se puede apropiarse de su futuro, es decir, Bill no puede narrar. Su historia de vida no puede proyectarse. No tiene futuro, es el destino fatal. Por eso Bill necesita un narrador, necesita quien lo narre. Quien le devuelva la dialéctica entre el pasado y el futuro, entre lo posible y lo dado, entre él y los otros. Y esto no es otra cosa que darle un sentido a la vida. En palabras de Taylor: ubicación en un marco de referencia que nos permita responder a las preguntas de dónde venimos y hacia dónde vamos. El relato que le devuelva la identidad. Bill formula claramente el problema de la articulación entre dos tiempos: puede un hombre con su pasado establecer una relación verdadera con un joven a una edad tan tardía?. Es decir, que la preocupación de Bill está relacionada con la posibilidad de articular su pasado, tal como su historia de análisis lo había consolidado, con su futuro. Ahora bien, el futuro que persigue es el de una relación verdadera, opuesto quizá a un falso pasado y a un futuro predestinado. Bill deposita en Khan la tarea de conciliar todas esas versiones de su yo. Necesita al analista como mediación para lograr el auto-conocimiento a través de otra versión de su yo. Las versiones que se confrontan en la análisis (la de Bill y la de Khan) se resuelven en términos de verdad y falsedad: en la versión del analista, Bill “había luchado para pasar de la fatalidad a un destino y en ese camino había existido a través de una organización de tipo “falso self” que funcionaba con eficacia en su campo de aventuras sexuales y así se había mantenido mínimamente alimentado como persona” (Khan, 1991, p. 266) A modo de conclusión, cabría preguntarse por qué esta versión del yo que permite a Bill armar un relato coherente de su vida y sobrevivir en ese momento es calificada como falsa frente a la nueva versión que el trabajo de análisis le devuelve (¿verdadera?). En qué consiste esa falsedad? Una respuesta posible es que, en primer lugar, la versión de Bill, su falso yo, inhibe su necesidad actual de proyectar un futuro con Kris. Necesariamente, como dijimos, la biografía justifica el futuro en función del pasado y recíprocamente, el pasado en función del futuro. En segundo lugar, elude la dialéctica autonomía-compromiso. Bill existía pero no vivía. Ocupaba el lugar del observador. Al cabo del análisis Bill pudo elegir su destino: “ha encontrado un propósito en el hecho de vivir y se ha convertido en persona” (M. Khan, 1991, p. 278) No cabe duda de que la historia de Khan es una historia con final feliz, una historia que justifica un trabajo y que muestra el compromiso con los otros: “Bill había muerto feliz” y “me dejó un legado: relatar nuestro ‘viaje’ compartido desde la predeterminación, el sufrimiento y la supervivencia, a través de las andanzas de su ‘falso self’ (...) hasta su destino como una persona que ha hecho una contribución creativa al conocimiento humano” (M. Khan, 1991, p. 278). El análisis está sin duda justificado.

## BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER, J. La fábrica de historias Bs. As., FCE, 2003.
- KHAN, M.; MASUD R.: “Neurosis de destino, falso self y destino. Notas clínicas: la fase final”, Revista de Psicoanálisis (APA, Argentina), 1986, Tomo XLVI, N° 2, pp. 253-280.
- RICOEUR, P. Historia y narratividad Barcelona, Paidós, 1999.
- TAYLOR, Ch. Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna. Barcelona, Paidós, 1996.

# APLICACIÓN DE UN MODELO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN PAREJAS JÓVENES QUE CONSULTAN POR DIFICULTADES PARA AFRONTAR EL PRIMER HIJO

Wainstein, Martin; Wittner, Valeria  
Fundación Instituto Gregory Bateson, Buenos Aires, Argentina

## RESUMEN

Numerosa experiencia en terapia de pareja muestra que el afrontamiento del primer hijo suele tener consecuencias negativas para la continuidad de las parejas jóvenes. Se trabajó con una muestra no probabilística de 23 de parejas (que denominamos de crianza) que consultaron y completaron su tratamiento. Se comparó con una muestra de control de parejas no consultantes. Se midió el Ajuste Marital y la Felicidad registrada mediante la escala Locke-Wallace (LWMAT) en dos oportunidades. El modelo de intervención se ajustó a un Manual de Intervención con Parejas (MIP). Se compararon los puntajes de Ajuste Marital (variable dependiente) obtenidos al comienzo del tratamiento y al año de terminado. Se realizó un análisis factorial de los factores incidentes en la varianza. Los resultados del seguimiento mostraron diferencias significativas en los puntajes pretest y posttest. También se observó que el nivel de Felicidad influye notablemente sobre el Nivel de Ajuste ( $27,26 p < 0,001$  y  $3,96 p < 0,05$ ). Dos factores resultaron críticos por su incidencia sobre el 56 % de la varianza coincidiendo con los factores tratados. Los resultados coincidieron significativamente con los del análisis cualitativo mostrando la utilidad del modelo MIP como procedimiento de prevención y resolución de conflictos conyugales.

Palabras clave  
Crianza Primer Hijo

## ABSTRACT

### PROBLEM SOLVING MODEL AND SOCIAL SKILLS IN BREEDING COUPLES

Numerous experience in the field of Couple Therapy has shown that dealing with a first child usually has negative consequences for the continuity of young couples. A non probabilistic sample of twenty three (23) couples (named as "breeding couples") consulted and finished their treatment. They were compared to a control sample of non consulting couples. The Marital Adjustment and Happiness Level registered by Locke-Wallace Scale (LWMAT), were measured twice, before the first consultation and one year after the ending of the treatment as a follow-up. The model of intervention was adjusted according to the Manual of Intervention with Couples (MIP). A Factor Analysis was made on the incidental factors of the variance. The results of the follow-up have shown significant differences among the scores on the pretest and posttest. It has been observed that the level of Happiness has a significant influence on the Level of Adjustment ( $27.26 p < 0.001$  and  $3.96 p < 0.05$ ). Two factors resulted critical having an incidence on 56% of the variance coinciding with the factors treated. The results have significantly coincided with the ones obtained in the qualitative analysis showing the usefulness of the MIP model as a preventive and couple problem solving.

Key words  
Breeding Couples First Child

Numerosa experiencia en terapia de pareja muestra que el afrontamiento del primer hijo suele tener consecuencias negativas para la continuidad de las parejas jóvenes. Esto se supone se debe al gran impacto emocional que este suceso vital implica y a la dificultad de las parejas para resolver situaciones de diversa índole, que escapan a los patrones habituales de funcionamiento.

Durante el primer año tras el nacimiento del primer hijo, el 70% de las mujeres experimenta una disminución rápida e intensa en su satisfacción matrimonial. (El hombre comienza a sentir la insatisfacción más tarde, como reacción a la infelicidad de su esposa).

Lo que distingue a las madres felices no se relaciona con la salud del bebé, si duerme bien o no, si le dan el pecho o el biberón, si trabajan o están en casa. El factor determinante es si el esposo vive con ella esa transformación en padres, o si se queda atrás (Gottman, 1993; 1999).

En el presente trabajo se estudia una muestra de 23 parejas de crianza, a las que se define como parejas iniciales, que se mantuvieron como única experiencia amorosa hasta el acontecimiento "primer hijo", encontrándose a la consulta en situación de solteros no convivientes, solteros convivientes, casados y afrontando la decisión de tener un hijo, estar planificando un embarazo, ante un embarazo planificado o no, estar criando un primer hijo de hasta 2 años de edad.

Se evalúa el Ajuste Marital Percibido por los cónyuges en áreas funcionales compartidas mediante la escala de Ajuste Marital de Locke y Wallace (1959) (Korcoran, Fisher, 1994), escala utilizada para evaluar satisfacción marital global con una fiabilidad superior a 0.75 en un período de 4 semanas. Es un instrumento sensible y capaz de evaluar modificaciones producidas luego de un tratamiento. Consta de 15 ítems, organizados en tres partes: evaluación subjetiva de la Felicidad (Escala de diferencial semántico tipo Osgood; numeración 0 a 30: Muy infeliz- Completamente Feliz); 7 ítems de evaluación de grado acuerdos percibidos respecto de distintas áreas (ej: manejo de finanzas, filosofía de vida, relaciones sexuales, etc); 7 preguntas referidas a situaciones globales. Cada miembro de la pareja completa la escala por separado. El puntaje total posible de ser obtenido es 158. Se utiliza el puntaje 100 como punto de corte (+100: mayor satisfacción percibida; -100: menor satisfacción percibida).

El modelo de intervención se ajustó a un Manual de Intervención con Parejas (MIP), el cual describe criterios y pasos de tratamiento según factor problemático a tratar, permite fijar objetivos, establecer las técnicas específicas a utilizar para su alcance y las actividades de desarrollo de habilidades individuales y conjuntas de la pareja para su mantenimiento. A su vez, describe tres niveles de RP y HHSS que reflejan un incremento de especificidad. El marco teórico ha sido descripto ampliamente en Wainstein, Wittner, 2003.

En el nivel más general está el conjunto de variables cognitivas de efecto más generalizado e inespecífico. Estas son de carácter "metacognitivo" y se refieren a la orientación general del

individuo, pareja o familia ante problemas de la vida. En este nivel se incluyen la capacidad de: reconocer y calificar un problema, su valoración, las atribuciones causales, creencias sobre el control personal, creencias acerca del compromiso de tiempo, esfuerzo destinados a la tarea de SP (D'Zurrilla, 1986; 1988).

El segundo nivel es el de habilidades específicas. Este se refiere a la capacidad de realizar una secuencia de tareas específicas dirigidas a una meta. Incluyen las tareas de definir y formular el problema, generar una lista de soluciones alternativas, tomar una decisión, implementar la solución en forma práctica y evaluar los resultados. La secuencia puede verse como una cadena de conductas donde la resolución de cada tarea refuerza la ejecución siguiente y la totalidad de la serie implica el descubrimiento de una solución. El procedimiento supone la supresión de las soluciones intentadas fallidas (Wainstein, 2006).

El tercer nivel de habilidades básicas favorece un pensamiento consecuencial que permita anticipar consecuencias y la capacidad de toma de perspectiva como habilidad de percibir una situación desde la perspectiva de otra persona. A su vez incluye un entrenamiento en toma de decisiones, puesta en práctica de la solución, y la verificación de la misma.

## MÉTODO

Se midió el Ajuste Marital y la Felicidad percibida mediante la escala Locke-Wallace (LWMAT, Marital Adjustment Test, 1959) (Korcoran, Fisher, 1994) en dos oportunidades, antes de la primera entrevista de consulta y como retest y seguimiento al año de terminada la consulta de cada caso.

Se aplicó el MIP a una muestra no probabilística de 23 parejas de "crianza" que consultaron por dificultades de afrontamiento del acontecimiento "primer hijo" y completaron su tratamiento. Las parejas eran homogéneas en cuanto a ser de primera y única experiencia amorosa hasta ese momento. Se encontraban a la fecha de la consulta como solteros no convivientes, solteros convivientes o casados y afrontando el acontecimiento o la decisión de tener un hijo, de estar ante un embarazo planificado o no, o de estar criando un primer hijo de hasta 2 años de edad.

Se comparó el grupo pretest de parejas consultantes con un grupo de control de una muestra de 14 parejas no consultantes con características homogéneas de edad y situación que el grupo experimental.

## RESULTADOS

Se evaluaron resultados mediante un Análisis Univariado de la Varianza (UNIANOVA) en el cual se compararon los puntajes de Ajuste Marital (variable dependiente) obtenidos previo al comienzo del tratamiento mientras que como variables independientes se tomaron el tipo de grupo (se generaron dos categorías las cuales fueron denominadas pretest y postest) y el Nivel de Felicidad (variable independiente).

Existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos pre y pos-test. El nivel de Felicidad influye notablemente sobre el Nivel de Ajuste.

Se compararon las puntuaciones obtenidas en nivel de Ajuste Marital por los participantes del grupo control con las puntuaciones del grupo experimental antes de realizarse las intervenciones mediante prueba t para muestras independientes.

Se determinaron diferencias muy significativas entre los dos grupos ( $t = 5,99$ ;  $p < 0,0001$ ). Siguiendo la misma metodología, se compararon los puntajes que indican el grado de Felicidad. Se determinaron nuevamente diferencias muy significativas entre los dos grupos: ( $t = 7,92$ ;  $p < 0,0001$ ).

## DISCUSIÓN

Los resultados coincidieron significativamente con los del análisis cualitativo, mostrando la utilidad del modelo MIP como procedimiento de prevención y resolución de conflictos conyugales.

El trabajo focalizado en áreas disfuncionales, orientado a la resolución de problemas y desarrollo de habilidades resultó efectivo para la modificación de los factores felicidad y ajuste (acuerdo) marital en parejas de crianza afectadas por el acontecimiento "primer hijo".

---

## BIBLIOGRAFÍA

D'ZURRILLA, T.J. (1986) Problem-solving therapy. A Social Competence Approach to Clinical Interventions. New York. Springer

D'ZURRILLA, T.J. (1988) Problem-solving therapies en K.S. Dobson (ed.) Handbook of Cognitive behavioral therapies, Londres, Hutchinson pages. 85-135.

GOTTMAN, J.M. (1993). The roles of conflict engagement, escalation, and avoidance in marital interaction: A longitudinal view of five types of couples. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61, 6.

GOTTMAN, J.M. (1999). The Marriage Clinic: a scientifically based marital therapy, New Books Inc, Gottman, J. M. (1993). A theory of marital dissolution and stability. Journal of Family Psychology, 7(1), 57-75.

KORCORAN K.; FISCHER J. (1994): Locke-Wallace marital adjustment test. Measures for Clinical Practices. Vol. 1. The Free Press. New York

WAINSTEIN, M.; WITTNER, V. (2003) Enfoque psicosocial de la pareja. Psicobate, 4 pages 131 y ss.

WAINSTEIN, M. (2006). Intervenciones para el cambio. Buenos Aires, Ediciones JCE

# LA ALIANZA TERAPÉUTICA Y SU INTERACCIÓN CON OTROS FACTORES EN PSICOTERAPIA

Waizmann, Vanina; Roussos, Andres  
Universidad de Belgrano, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El factor alianza terapéutica ha recibido gran atención por parte de los investigadores en psicoterapia en las últimas décadas. En el presente trabajo se realiza un recorrido acerca del surgimiento y evolución del concepto y estudios sobre alianza terapéutica. Las distintas escalas para evaluar este constructo son nombradas, y las investigaciones que estudian este fenómeno y lo vinculan con otros factores, son mencionadas, a la vez que se plantea su vinculación con las intervenciones de los psicoterapeutas.

## Palabras clave

Alianza terapéutica Instrumentos Investigación en psicoterapia Intervenciones

## ABSTRACT

THERAPEUTIC ALLIANCE AND ITS INTERACTION WITH OTHER FACTORS IN PSYCHOTHERAPY

The therapeutic alliance has received great attention among researchers in psychotherapy in the last decades. In the present work the concept of therapeutic alliance, as well as its evolution is developed. The different instruments to measure this construct are stated. Several works study and relate this construct with other factors in psychotherapy. In this paper we mention those studies and prepare the field to relate it with the therapists interventions.

## Key words

Therapeutic alliance Instruments Psychotherapy research Interventions

Dentro de la literatura, se considera a la alianza terapéutica como aquel factor común princeps a las psicoterapias. Los factores comunes centran en aquellas similitudes que comparten los distintos marcos teóricos. Feixas y Miró (1993) explican que estas similitudes pueden ser tanto teóricas como clínicas. Ya en la década de 1930-1940 se encuentran propuestas con relación a estos factores en psicoterapia, y en la década de 1970 y 1980 aparecen contribuciones más sistemáticas y numerosas, a la par de un creciente interés en los mismos por parte de los psicoterapeutas e investigadores. En su trabajo, Waizmann, Etchebarne y Roussos (2004) realizan un recorrido del concepto de factores comunes a la psicoterapia.

Feixas y Miró (1993) plantean que el concepto de alianza terapéutica surge durante los años treinta dentro de la tradición psicoanalítica, y que en la actualidad este concepto ha traspasado las fronteras del marco del que emerge. Freud (1912), en su trabajo *Sobre la dinámica de la transferencia*, subrayó la importancia de la camaradería y el afecto entre el terapeuta y el paciente en la terapia. Safran y Segal (1994) comentan que el psicólogo vienés Richard Sterba suele ser reconocido como un importante propulsor del interés en la alianza terapéutica en el ámbito del psicoanálisis. Dicho autor subrayó que una identificación positiva con el terapeuta puede a veces motivar al paciente a trabajar hacia el cumplimiento de las tareas terapéuticas. Freud (1938) hizo eco a esta idea al hablar de que el analista y el paciente se unían en contra de los síntomas de este último en un "pacto" basado en la libre exploración por parte del paciente y en la discreción y comprensión competente por parte del terapeuta. Safran y Segal (1994) plantean que si bien estos aportes se pueden tomar como precursores importantes del concepto de alianza terapéutica, por lo general se considera que Zetzel, en 1956, fue quien inició la actual tendencia en el psicoanálisis al distinguir los aspectos "reales" de la relación entre el paciente y el terapeuta de los aspectos "transferenciales" de esa relación. Es quien nombra por primera vez el concepto de alianza terapéutica. Safran y Segal (1994) exponen que si bien la alianza terapéutica figura desde hace bastante tiempo como un concepto importante en la literatura psicoanalítica, sólo a fines de la década de 1970 comenzó a atraer la atención de teóricos e investigadores de la psicoterapia. Resulta interesante la óptica de Bordin, quien en 1979 dividió la alianza terapéutica en tres componentes: tareas, vínculos y metas (Feixas y Miró, 1993). Dicho autor concibe la relación entre terapeuta y paciente como una alianza que está formada por dos dimensiones: una relacional o general, formada por el vínculo que se establece entre paciente y terapeuta, y otra técnica o específica, formada por las tareas y las metas de la terapia. Estas dimensiones resultan complementarias entre sí, de modo que la correcta combinación de ambas es lo que produce una buena alianza terapéutica (Feixas y Miró, 1993).

Tal vez el resultado más conocido e investigado es aquel que considera que la calidad de la Alianza Terapéutica es la variable que mejor predice el resultado que tendrá un proceso de psicoterapia (Crits-Christoph y Gibbons, 2003, Summers y Barber, 2003, Hentschel, 2005, Horvath, 2005, Norcross, 2006).

¿ Pero cuál es la naturaleza de este predictor de los resultados terapéuticos? Safran y Segal (1994) son autores que se centran en el elemento relación terapéutica y hablan de la "alianza



terapéutica" como una variable esencial en el proceso de cambio. Explican que la alianza terapéutica no es una entidad estática e inmutable, sino un aspecto fluctuante y dinámico en el que incide continuamente la percepción por parte del paciente del significado de los actos del terapeuta. En este sentido, toda intervención técnica que efectúe el terapeuta repercutirá en la alianza terapéutica. Y a su vez, toda intervención de las que suelen llamarse "reforzadoras de la relación" es, en realidad, una intervención técnica que moldea la percepción que tiene el paciente del significado de los actos del terapeuta.

Se puede definir a la alianza terapéutica, a partir de la conceptualización de Bordin, como una función en la cual terapeuta y paciente colaboran mutuamente, tanto en tareas, como en metas y vínculo (Safran y Muran, 2006). Se entiende entonces a la alianza terapéutica como aquella relación entre terapeuta y paciente como una alianza que está formada por dos dimensiones: una relacional o general, formada por el vínculo que se establece entre paciente y terapeuta, y otra técnica o específica, formada por las tareas y las metas de la terapia. Estas dimensiones resultan complementarias entre sí, de modo que la correcta combinación de ambas es lo que produce una buena alianza terapéutica (Feixas y Miró, 1993).

De este modo se considera que la alianza terapéutica es una construcción conjunta entre paciente y terapeuta, de modo que las expectativas, las opiniones, las construcciones que ambos van desarrollando respecto al trabajo que están realizando, la relación establecida y la visión del otro resultan relevantes para el establecimiento de la alianza terapéutica, así como la alianza modula la relación (Corbella y Botella, 2003).

Dentro del marco psicodinámico, Hartley (1985, citado en Corbella y Botella, 2003) definió la alianza psicoterapéutica como una relación compuesta por la "relación real" y la "alianza de trabajo". La relación real se refiere al vínculo entre cliente y terapeuta mientras que la alianza de trabajo se refiere a la capacidad de ambos para trabajar conjuntamente hacia los objetivos previstos (Corbella y Botella, 2003).

En cuanto a la diferencia entre la alianza terapéutica y la transferencia, esta última deja de lado la mutua influencia inconsciente entre paciente y terapeuta en el proceso terapéutico. En la alianza terapéutica están contenidas tanto contribuciones del paciente como del terapeuta (Safran y Muran, 2006), con lo cual este concepto incluiría el concepto de transferencia.

### Modalidades de evaluación

La relevancia de la alianza terapéutica ha despertado el interés por la construcción de instrumentos que posibiliten su evaluación. Corbella y Botella (2003) postulan que en la actualidad existen más de 20 medidas diferentes de la alianza. Entre ellas se encuentran:

-*California Psychotherapy Alliance Scales* (CALPAS/CALTRAS; Gaston y Ring, 1992; Marmar, Weiss y Gaston, 1989)

-*Penn Helping Alliance Scales* Penn/HAQ/HACs/Har (Alexander y Luborsky, 1986, 1987)

-*Helping Alliance Questionnaire II* (HAQ-II; Luborsky et al., 1996)

-*Integrative Psychotherapeutic Alliance* (IPAS, EAPI; Pinsof y Catherall, 1986).

-*Therapeutic Alliance Scale* (TAS; Marziali, 1984)

-*Vanderbilt Therapeutic Alliance Scale* (VPPS/VTAS; Hartley y Strupp, 1983)

-*Working Alliance Inventory* (WAI; Horvath, 1981, 1982)

-I.A.T. (Inventario de Alianza de trabajo (Santibáñez, 2003)

-Sistema de Observación de la Alianza Terapéutica en Intervención Familiar (SOATIF-o) (Escudero y Friedlander et al., fecha de acceso, 25 de abril de 2007).

Resulta necesario aclarar que estas escalas no miden lo mismo, sino que evalúan aspectos del mismo constructo.

### Resultados principales, con qué se la vincula

Existen muchos estudios vinculan la variable alianza terapéutica con eficacia del tratamiento o resultados de la psicoterapia. (Wettersten, Lichtemberg y Brent, 2005; Prado y Meyer, en red, fecha de acceso 25 de abril de 2007).

Se pueden encontrar trabajos en los cuales la alianza es estudiada como un factor mediador, es decir que se utiliza un diseño de investigación teniendo en cuenta a la alianza como un mecanismo generativo a través del cual una variable independiente focal es capaz de influir sobre una variable dependiente estudiada (Baron y Kenny, 1986; Etchebarne, O'Connell y Roussos, en preparación). Por ejemplo, Watson y Geller (2005) plantean a la alianza como un factor mediador entre las condiciones de la relación entre terapeuta y paciente y el resultado del tratamiento psicoterapéutico. El posicionar a la alianza terapéutica como mediador entre las intervenciones y los resultados ha posibilitado estudios comparativos sobre eficacia de tratamientos psicoterapéuticos que han podido comparar marcos teóricos distintos sobre una base de mediación común, la alianza terapéutica.

Siguiendo esta misma línea lógica entre la relación entre la modalidad terapéutica y los resultados, se han estudiado factores moderadores, para ver hasta que punto son generadores de alianza terapéutica. En este sentido, existen investigaciones acerca del factor paciente y del factor terapeuta como moderadores previos a la relación entre una variable independiente como puede ser el tratamiento o intervenciones terapéuticas y una variable dependiente como puede ser la alianza terapéutica.

Existen trabajos que vinculan características del terapeuta o paciente con la alianza terapéutica. En su trabajo, Corbella y Botella (2003) enumeran varias de estas investigaciones. Podemos mencionar el trabajo de García Rizzo (2007), quien, en un estudio preliminar, vinculó a la alianza terapéutica con trastornos del estado de ánimo y de ansiedad y el estilo personal del terapeuta.

Existen trabajos acerca del factor alianza en relación con algún trastorno (Lingiardi, Fillippucci y Baiocco, 2005, Muran, Safran, Samstag y Winston, 2005).

Cassey, Oei y Newcombe (2005) en su trabajo encuentran que el rol de la alianza terapéutica en la terapia cognitivo conductual para el ataque de pánico es facilitar el cambio cognitivo.

Existen estudios acerca de momentos de ruptura de la alianza terapéutica (Safran y Muran, 2006; Safran, Muran, Samstag y Stevens, 2001).

En la investigación en psicoterapia, se ha encontrado que la calidad de la alianza terapéutica predice los resultados de los tratamientos psicoterapéuticos. Pero existe poca información empírica acerca de si la alianza prepara la base para que las intervenciones sean más efectivas. La investigación sugiere que la alianza se ve influenciada en parte por las características preexistentes de los pacientes, y a su vez por la calidad de las intervenciones de los terapeutas (Crits-Christoph y Gibbons, 2003). En relación con la vinculación de las variables alianza terapéutica e intervenciones, Safran, Muran, Samstag y Stevens (2001) y Safran, Muran, Samstag y Winston (2005) comentan acerca de dos trabajos realizados por Piper y sus colaboradores (en 1991 y 1999), quienes parecieron encontrar una relación inversa entre la proporción de interpretaciones transferenciales y tanto la alianza como los resultados de los tratamientos psicoterapéuticos. Pareciera que este tipo de intervenciones parecieran aparecer como un intento por reparar una alianza debilitada. En relación con esta temática, Corbella y Botella (2003) postulan que pareciera que los clientes a los que les cuesta establecer una buena relación terapéutica pueden beneficiarse más de técnicas específicas, mientras que los que han establecido una buena alianza con el terapeuta pueden beneficiarse de intervenciones menos técnicas y más exploratorias (Gaston y Ring, 1992; Marziali, 1984, citados en Corbella, y Botella (2003).

### Líneas potenciales de investigación:

Una de las vías de estudio que ha empezado a investigarse es aquella que vincula las intervenciones de distintos marcos teóricos, con la alianza terapéutica. Piper y sus colaboradores estudiaron las interpretaciones transferenciales y su vínculo con el abandono terapéutico de los pacientes, pero no se las relacionó con el resto de las intervenciones utilizadas (Safran, Muran, Samstag y Stevens, 2001). Podría llegar a ser de utilidad establecer entonces una línea de estudio donde se abarque el fenómeno de la especificidad e inespecificidad de las intervenciones terapéuticas y su vinculación con la construcción de la alianza terapéutica (siendo ésta un evento dinámico y no estático) para estudiar qué modelo de interacción de puede establecerse entre ellos.

SUMMERS, R.F. y BARBER, J.P. (2003). Therapeutic Alliance as a Measurable Psychotherapy Skill. *Academic Psychiatry*, 27:3.

WAIZMANN, V.; ETCHEBARNE, I. y ROUSSOS, A. (2004). La interacción entre las intervenciones psicoterapéuticas de distintos marcos teóricos y los factores comunes a las psicoterapias. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 13 (3), 233-244.

WATSON, J.C. y GELLER, S.M. (2005). The relation among the relationship conditions, the working alliance and outcome in both process - experimental and cognitive-behavioral psychotherapy. *Journal of the Society for Psychotherapy Research*, 15, 1-2, 9-24.

WETTERSTEN, K.B.; LICHTENBERG, J.W. y BRENT, M. (2005). Associations between working alliance and outcome in Solution-Focused Brief Therapy and brief interpersonal therapy. *Journal of the Society for Psychotherapy Research*, 15, 1-2, 9-24.

---

### BIBLIOGRAFÍA

BARON, R.M. y KENNY, D.A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 51, No. 6, 1173-1182.

CASSEY, L.M.; OEI, T.P.S. y NEWCOMBE, P. A. (2005). Looking beyond the negatives : A time period analysis of positive cognitions, negative cognitions and working alliance in cognitive-behavior therapy for panic disorder. *Journal of the Society for Psychotherapy Research*, 15, 1-2, 9-24.

CORBELLA, S. y BOTELLA, L. (2003). La alianza terapéutica: historia, investigación y evaluación. *Anales de Psicología*, 19 (2), 205-221.

CRITS-CHRISTOPH, P. & GIBBONS, M.B. (2003) Research developments on the therapeutic alliance in psychodynamic psychotherapy. *Psychoanalytic Inquiry*, 23 , 332-349.

ESCUDERO, V. y FRIEDLANDER, M. El Sistema de Observación de la Alianza Terapéutica (\*) en Intervención Familiar (SOATIF): Desarrollo transcultural, fiabilidad, y aplicaciones del instrumento 1.[En red]. Disponible en: <http://www.redsistemica.com.ar/escudero2.htm> (fecha de acceso 25 abril 2007).

FEIXAS, G. y MIRÓ, M.T. (1993). Aproximaciones a la psicoterapia: Una introducción a los tratamientos psicológicos. Barcelona: Paidós.

FREUD, S. (1912). Obras completas. Sobre la dinámica de la transferencia (Vol. 12). Buenos Aires: Amorrortu.

GARCÍA RIZZO, C. (2007). Estudio piloto sobre el vínculo entre el Estilo Personal del Terapeuta, la alianza terapéutica y las características psicopatológicas del paciente. Tesis de grado. Universidad de Belgrano.

HENTSCHEL, U. (2005). Therapeutic alliance: The best synthesizer of social influences on the therapeutic situation? On links to other constructs, determinants of its effectiveness, and its role for research in psychotherapy in general. *Journal of the Society for Psychotherapy Research*, 15, 1-2, 9-24.

HORVATH, A.O. (2005). The therapeutic relationship: Research and theory. An introduction to the special issue. *Journal of the Society for Psychotherapy Research*, 15, 1-2, 9-24.

LINGIARDI, V.; FILLIPPUCI, L. y BAIOTTO, R. (2005). Therapeutic alliance evaluation in personality disorders psychotherapy. *Journal of the Society for Psychotherapy Research*, 15, 1-2, 9-24.

NORCROSS (2006). Taller Clínico Internacional "Relaciones Psicoterapéuticas que Funcionan". Taller presentado en la Universidad Adolfo Ibáñez. Chile.

PIPER, W.E.; JOYCE, A.S.; MCCALLUM, M. y AZIM, E.A. (1991). Concentration and Correspondence of Transference Interpretation in Short-Term Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 4(61), 586-595.

PRADO, O.Z. y MEYER, S.B. Evaluation of the working alliance in asynchronous therapy via internet. [En red]. Disponible en: [http://www.redepsi.com.br/portal/uploads/smartsection/345\\_ewaati.pdf](http://www.redepsi.com.br/portal/uploads/smartsection/345_ewaati.pdf) (fecha de acceso: 25 abril de 2007).

SAFRAN, J.D.; MURAN, J.C. (2006). Has the concept of the therapeutic alliance outlived its usefulness? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2006, Vol. 43, No. 3, 286-291.

SAFRAN, J.D.; MURAN, J.C.; SAMSTAG, L.W. y STEVENS, C. (2001). Repairing alliance ruptures. In J. C. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work* (pp. 235-254). New York: Oxford University Press.

SAFRAN, MURAN, SAMSTAG y WINSTON (2005). Evaluating an alliance-focused treatment for personality disorders. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 2005, Vol. 42, No. 4, 532-545

SANTIBÁÑEZ, P. (2003). La alianza terapéutica en psicoterapia: el "inventario de alianza de trabajo" en Chile [Versión electrónica]. *Revista Psykhe*, 1 (12). [En red]. Disponible en: <http://www.ocenet.oceano.com/Salud/viewSimple.do>

## **RESÚMENES**



# HACIA UNA HERMENÉUTICA DEL CASO BILL: EL RELATO CLÍNICO DE MASUD KHAN

Conti, Norberto Aldo  
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Esta presentación intenta introducir una serie de reflexiones acerca del caso Bill, el paciente del psicoanalista británico-paquistaní Masud Khan, analizado por Donald Winnicott y posteriormente su discípulo y editor. Estos trabajos provienen del campo del psicoanálisis, la filosofía, la ética, la hermenéutica y el análisis del discurso, y se desarrollaron en el marco del UBACyT P 072 "Las relaciones tempranas desde las perspectivas fenomenológica y psicoanalítica. La génesis de la persona y sus implicancias psicopatológicas", durante el período 2006-2007. El caso Bill, es el relato de un relato: el relato de un analista del relato de su paciente. Es también -dice Masud Kahn "mi elaboración de un duelo como una historia clínica, escrita con afecto y gratitud para alguien que jamás lo leerá".

## Palabras clave

Psicoanálisis Fenomenología Filosofía Discurso

## ABSTRACT

TOWARD AN HERMENEUTIC OF BILL CASE: CLINICAL STORY OF MASUD KHAN

This presentation tries to introduce some reflections about Bill's case, patient of Masud Khan, an Anglo-Paquistani psychoanalyst, analyzed by Donald Winnicott and after her pupil and editor. This work comes from psychoanalysis, philosophy, ethic, hermeneutic and discourse analysis fields, and belongs to UBACyT P 072: "The Phenomenological and Psychoanalytical views of early relationships: The person's genesis and its psychopathological implications", during 2006-2007 period. Bill's case is a story about a story: analyst's story about patient's story. It also -says Masud Khan- "my mourning elaboration as a clinic record, wrote with emotion and gratitude for someone that wouldn't read it".

## Key words

Psychoanalysis Phenomenology Philosophy Discourse

# ANÁLISIS MULTIVARIADO APLICADO A PERFILES DEL MMPI-2 DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Coppari De Vera, Norma Beatriz  
Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción"

## RESUMEN

Resumen Norma B. Coppari\* Se emplearon métodos de análisis multivariados como el Análisis Factorial y el denominado "Análisis de Perfiles" para determinar la estructura conceptual e invariantes contextuales y temporales de Escalas Clínicas del Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota 2-MMPI-2, aplicado a una muestra de estudiantes de Psicología (n = 200), que depurada quedó con 168 participantes (84% de n = 200). Se demuestran invariantes contextuales en la estructura conceptual del MMPI-2 para la muestra paraguaya comparada con la mexicana, en la saturación de tres factores predominantes, tanto en N° como naturaleza. También invariantes temporales, en patrones consistentes que apuntan a una personalidad definida (factor g) en el estudiante de psicología con independencia del género, la edad, nivel cursado, su estatus civil, laboral y religioso. Análisis Univariados Intra e Intersujeto comparan patrones vocacionales y de personalidad. Así, comportamiento motivacional, de expectativas, de calificación de la formación profesional recibida. Se registran Niveles de Funcionalidad en todos los cortes, en un 46% (n = 77). La Disfuncionalidad Autocontrolada se ubica en un 37% (n = 62), y la Disfuncionalidad en 17% (n = 29). Objetivos logrados y examinados los resultados en sus derivaciones metodológicas.

## Palabras clave

Análisis Multivariados invariantes MMPI-2

## ABSTRACT

MULTIVARIATE ANALYSES APPLIED TO PROFILES OF THE MMPI-2 OF STUDENTS OF PSYCHOLOGY

Abstract Methods of analysis multivariate like the Factorial Analysis were used and the one denominated Analysis of Profiles to determine the conceptual structure and contextual invariants and storms of Clinical Scales of the Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota 2 - MMPI-2, applied to a sample of students of Psychology (n = 200) that purified I am with 168 participants (84% of n = 200). Contextual invariants is demonstrated in the conceptual structure of the MMPI-2 for the Paraguayan sample compared with the Mexican, in the saturation of three predominant factors, so much in N° as nature. Also temporary invariants, in consistent patterns that point to a defined personality (factor g) in the psychology student with independence of the gender, the age, studied level, their civil, labor status and religious. Analysis Univariate Intra and Intersubjet compare vocational patterns and of personality. This way, behavior motivacional, of expectations, of qualification of the received professional formation. They register Levels of Functionality in all the cuts, in 46% (n = 77). The Self-controlled dysfunction is located in 37% (n = 62), and the dysfunction in 17% (n = 29). achieved Objectives and examined the results in their the methodological derivations.

## Key words

Multivariate Analyses, invariantes, MMPI-2

# TRATAMIENTOS PSICOLÓGICOS EFICACES PARA VÍCTIMAS DE ABUSO SEXUAL CON TRASTORNO POR ESTRÉS POSTRAUMÁTICO

Vetere, Giselle; Vallejos, Miguel; Rodríguez Biglieri, Ricardo; Zarankin, Alejandro; Miracco, Mariana  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires,  
Hospitales Tornú, Ramos Mejía y Borda

---

## RESUMEN

El presente trabajo consiste en un análisis de los estudios de eficacia de los tratamientos psicoterapéuticos para el trastorno por estrés pos traumático (TEPT). A tal fin se analizan los estudios controlados que hayan evaluado la eficacia de distintos tratamientos para víctimas de abuso sexual que padecen TEPT. La estrategia utilizada consistió en una búsqueda bibliográfica de los trabajos disponibles en las bases de datos MedLine, EBSCO y Lilacs. Los resultados de las investigaciones sugieren que el tratamiento con mayor soporte empírico hasta la fecha es la terapia cognitivo-conductual (TCC). También cuentan con evidencia el EMDR y el entrenamiento en el manejo del estrés, si bien fueron examinados en menor proporción que la TCC. Los distintos tratamientos que mostraron adecuados niveles de eficacia presentan como denominador común la utilización de la exposición como ingrediente activo del tratamiento. Se discuten las implicancias de los resultados en relación con las recomendaciones terapéuticas.

## Palabras clave

TEPT Eficacia Abusosexual Psicoterapia

## ABSTRACT

EFFICACY PSYCHOLOGICAL TREATMENTS FOR SEXUAL ABUSE VICTIMS WITH POSTTRAUMATIC STRESS DISORDER

The present article analyze the efficacy studies of psychological treatments for posttraumatic stress disorder (PTSD). Only Randomized Controlled Trials evaluating the efficacy of different treatments for victims of sexual abuse that develop PTSD have been analyzed. Published studies available in MedLine, EBSCO and Lilacs databases were identified and reviewed. The results suggest that cognitive behavioral therapy (CBT) is the treatment with greatest empiric support. There is also evidence for the efficacy of Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) treatment, and for training in stress management, although they were examined in smaller proportion than CBT. The different treatments that showed appropriate levels of effectiveness present a common factor: the use of exposition as active ingredient of treatment. Theoretical and clinical implications will be discussed.

## Key words

PTSD Efficacy SexualAbuse Psychotherapy

## **POSTERS**





# A AUSÊNCIA MATERNA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA

Pereira, Tatiana  
UNISA - Universidade de Santo Amaro. Brasil

## RESUMEN

A presente pesquisa busca analisar a partir de um estudo bibliográfico a importância da mãe no processo de constituição psíquica do sujeito e, conseqüentemente em sua modalidade de aprendizagem no processo escolar, apresenta estudos de casos que envolvem as implicações da ausência materna no desenvolvimento e aprendizagem do aluno na escola, bem como a importância do vínculo saudável com a primeira ensinante e as conseqüências dessa ausência. Desde o seu nascimento, a criança é dependente das pessoas que convivem em seu meio. A mãe, por conseguinte, passa a ser vista por esta como pessoa primordial na sua vida, pois além de lhe ter dado vida, é a figura mais presente em seu contexto inicial. Contudo, a pesquisa ressalta a importância dos pais no desenvolvimento sadio da criança, enfatizando principalmente o papel da mãe, como primeira cuidadora e que a ausência da mesma trará conseqüências em seu aprendizado, principalmente no contexto escolar no qual está inserida.

## Palabras clave

Psicopedagogia Ausência Materna

## ABSTRACT

ABSENCE MATERNA AND ITS IMPLICATIONS IN THE PERTAINING TO SCHOOL CONTEXT: A BOARDING PSICOPEDAGÓGICA

The present research search to analyze from a bibliographical study the importance of the mother in the process of psychic constitution of the citizen and, consequently in its modality of learning in the pertaining to school process, it presents studies of cases that involve the implications of the absence marten in the development and learning of the pupil in the school, as well as the importance of the healthful bond with the first ensinante and the consequences of this absence. Since its birth, the child is dependent of the child is dependent of the people who coexist in its half one. The mother, therefore, passes to be seen by this as primordial person in its life, therefore beyond having given life to it, it is the figure most present in its initial context. However, the research standers out the importance of the parents in the healthy development of the child, emphasizing mainly the paper of the mother, as first cuidadora and that the absence of the same one will bring consequences in its learning, mainly in the pertaining to school context in which she is inserted.

## Key words

Psicopedagogia Absence Materna

A presente pesquisa busca analisar a partir de um estudo bibliográfico a importância da mãe no processo de constituição psíquica do sujeito e, conseqüentemente em sua modalidade de aprendizagem no processo escolar, apresenta estudos de casos que envolvem as implicações da ausência materna no desenvolvimento e aprendizagem do aluno na escola, bem como a importância do vínculo saudável com a primeira ensinante e as conseqüências dessa ausência. Desde o seu nascimento, a criança é dependente das pessoas que convivem em seu meio. A mãe, por conseguinte, passa a ser vista por esta como pessoa primordial na sua vida, pois além de lhe ter dado vida, é a figura mais presente em seu contexto inicial. Contudo, a pesquisa ressalta a importância dos pais no desenvolvimento sadio da criança, enfatizando principalmente o papel da mãe, como primeira cuidadora e que a ausência da mesma trará conseqüências em seu aprendizado, principalmente no contexto escolar no qual está inserida.

## BIBLIOGRAFIA

- BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.612 p.
- FERNÁNDEZ, Alicia. A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.182 p.
- GOSSLER, Márcia Alves Simões. O Silêncio da família e a dificuldade de aprendizagem. In MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi. Questões familiares em temas de psicopedagogia. Coleção Temas de Psicopedagogia. 7. São Paulo: Memnon, 2003. 81.89.119 p.
- WINNICOTT, Donald Woods. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.270 p.
- WINNICOTT, Donald Woods. Tudo começa em casa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.211p.



# **Psicología del Trabajo**



# PROYECTOS LABORALES: DESARROLLOS Y DIFICULTADES

Clark, Carmen Gloria

Dirección de Orientación Vocacional. Secretaría de Asuntos Estudiantiles. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

## RESUMEN

Este estudio buscó conocer las problemáticas y necesidades que presentan los egresados en la concreción de sus proyectos profesionales. Teniendo en cuenta que la elección de una carrera implica la elección de la futura ocupación y desarrollo de la identidad ocupacional, se analizó cómo los egresados ponen en práctica sus proyectos en un contexto socioeconómico cambiante. Se realizó un estudio descriptivo con una muestra accidental de 250 casos de egresados de no más de tres años de recibidos de la Universidad Nacional de Córdoba, en el período noviembre 2005 a marzo de 2006. El relevamiento de datos se efectuó con un cuestionario estructurado diseñado ad-hoc y entrevistas a psicólogos selectores de personal. Algunas de las conclusiones es que en general los egresados formulan proyectos, aunque las dificultades se encuentran en el desarrollo de los mismos, en cuanto a planificación y definición de un área de ejercicio profesional. Para desarrollar proyectos es preciso el reconocimiento de fortalezas internas y debilidades, como asimismo, el conocimiento del medio laboral para explorar las oportunidades que se presentan, la información laboral disponible de organizaciones vinculadas con las diferentes profesiones, generar canales de búsqueda y desarrollar emprendimientos personales, como alternativa de empleabilidad.

## Palabras clave

Proyecto Identidad Trabajo Egresados

## ABSTRACT

LABOR PROJECTS: "DEVELOPMENTS AND DIFFICULTIES"

This study looked for to know the problems and necessities that present the graduate's in the concretion of its professional projects. Keeping in mind that the election of a career implies the election of the future occupation and development of the occupational identity, it was analyzed how the graduate's puts into practice their projects in a changing socioeconomic context. It was carried out a descriptive study with an accidental sample of 250 cases of graduate's of not more than three years of having received from the National University of Córdoba, in the period November 2005 to March of 2006. The report of data was made with a designed structured questionnaire ad-hoc and interview to psychologist's selectors of personal. Some of the conclusions are that in general the graduate's formulates projects, although the difficulties are in the development of the same ones, as for planning and definition of an area of professional exercise. To develop projects it is necessary the recognition of internal strengths and weaknesses, as also, the knowledge of the labor means to explore the opportunities that are presented, the available labor information of organizations linked with the different professions, to generate search channels and to develop personal entrepreneurship, as employability alternative.

## Key words

Project Identity Work Graduate's

## INTRODUCCIÓN:

Este estudio buscó conocer las problemáticas y necesidades que presentan los egresados de la Universidad Nacional de Córdoba al momento de la puesta en práctica de sus proyectos profesionales. Entendiendo como proyecto "a la posibilidad de anticipar una situación generalmente planteada en expresiones como yo quisiera ser...o yo quisiera hacer" (1).

En este sentido el proyecto profesional requiere la elaboración y consolidación de la identidad ocupacional entendida como: "la representación subjetiva de la inserción concreta en el mundo del trabajo, en el que puede autoperibirse incluido o excluido" (2).

El trabajo como actividad humana ocupa un papel fundamental en la vida de las personas ya que permite generar recursos de sostén y de bienestar, satisfacer necesidades psico- sociales, como asimismo es la base de la estructuración y funcionamiento de la sociedad.

En las últimas décadas el trabajo ha sufrido importantes transformaciones donde "el cambio más importante en el terreno económico esta relacionado con la tendencia hacia la internacionalización y globalización de los procesos económicos" (3), lo cual produce un incremento de la competitividad y una variabilidad de la demanda. El desarrollo tecnológico especialmente en lo referente a las tecnologías de la información con la aparición de nuevas herramientas, innovaciones en productos y servicios, hacen que se produzcan importantes cambios en los métodos de trabajo. haciendo que el "conocimiento" se transforme en la principal herramienta y recurso esencial de la producción.

De esta manera, se origina una importante transformación en la realidad laboral y ocupacional con un creciente desarrollo de competencias entendidas como "repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada" (4), de esta manera la búsqueda esta orientada a perfiles sumamente profesionalizados, exigentes, flexibles que se adapten a las características de las organizaciones y del contexto. Lo que produce para los egresados recientemente recibidos dificultades para la inserción laboral al no tener experiencias previas que permitan desarrollar dichas competencias. En la actualidad este aspecto junto a otros, como la situación económica del país, la desacreditación de los estudios superiores, entre otros ocasiona el aumento de la desocupación profesional.

Teniendo en cuenta que la elección de una carrera implica también la elección de una futura ocupación desde una profesión. Cuando la persona "elige" una profesión opta por un proyecto de vida que necesariamente abarca lo laboral. Por esta razón es relevante analizar como los egresados ponen en práctica su proyecto profesional en este contexto.

## OBJETIVO GENERAL

Conocer las necesidades de los egresados para la concreción de sus proyectos laborales. Indagar dificultades que tienen los egresados al momento de la inserción laboral.

Explorar los procesos de capacitación que realizan.

Consultar las competencias requeridas en el mercado laboral.

## METODOS Y RESULTADOS

Se realizó un estudio de tipo descriptivo con una muestra accidental de 250 casos de egresados de no más de tres años de

recibidos de las carreras de Psicología, Abogacía, Odontología, Medicina y Trabajo Social de la Universidad nacional de Córdoba en el período noviembre 2005 a marzo de 2006.

Para efectuar el relevamiento de los datos se aplicó un cuestionario estructurado diseñado ad-hoc., que constó de los siguientes aspectos:

Año de egreso, situación laboral, actividad de postgrado, dificultades de inserción, modalidades de búsqueda de trabajo, necesidades en relación a su proyecto laboral y motivos de desocupación profesional.

Complementándose este estudio con entrevistas a informantes claves que eran psicólogos selectores de personal sobre que tipo de competencias eran requeridas por el mercado además del requisito del título de grado.

A partir de los entrecruzamientos realizados la primera relación que aparece es entre **año de egreso y trabajo**, la cual demuestra que la mayoría de los egresados (74,8%) han obtenido trabajo en un plazo que varía entre uno y tres años, aumentando de manera considerable en el último año (2006). Aunque hay un porcentaje significativo de egresados que están buscando trabajo y todavía no han podido acceder al mercado laboral (25,2%)

Del grupo de egresados que trabajan el 91% , esta **vinculado a la profesión** y el restante 9% trabajan en actividades no relacionadas con la profesión.

De los 91% egresados que trabajan en su profesión el 82% reciben remuneración, mientras que el 18% ejerce su profesión ad-honorem.

En relación a la formación de **postgrado y su articulación con las posibilidades de trabajo** se puede visualizar que de los 91% de egresados que desempeñan su actividad laboral relacionado con su profesión el 83% ha realizado o esta realizando algún tipo de formación de postgrado y en los casos de trabajo no relacionado y los egresados desocupados no realizan una formación significativa de postgrado.

En relación a los **canales de búsqueda** que utilizaron o utilizan tanto los egresados que se encuentran trabajando como los que buscan trabajo se puede visualizar lo siguiente:

Egresados que se encuentran trabajando utilizaron como principal modalidad de búsqueda la red de contactos personales que poseen (28,8%), en segundo lugar presentación en programas de becas o residencias (18,71%) y por último la presentación espontánea de currículum (14,43%).

De los que se encuentran desocupados utilizan con mayor frecuencia la presentación en Becas o residencias (22,22%) y en segundo lugar por clasificados (12,69%) y en tercer lugar presentación espontánea de currículum (11,11%).

En referencia a la pregunta de cuales son sus **necesidades** en cuanto a la inserción laboral además del título de grado el 40% de los egresados mencionó competencias personales (capacidad de trabajo en equipo, creatividad, flexibilidad, adaptación al cambio, tolerancia a la frustraciones, expresión oral y escrita), un 33% competencias técnicas (informática, idiomas) y un 27% marketing personal (ofrecimientos de servicios profesionales, como hacer publicidad de la profesión). En relación a las necesidades mencionadas la capacitación que creen que requieren son: actualización permanente de conocimientos, en elaboración de proyectos de micro-emprendimientos, en idiomas, informática, en marketing personal (saber promocionarse), en prácticas de terreno relacionadas con el rol profesional.

En relación al grupo de profesionales que no trabajan en relación a su profesión (9%) **las dificultades** que encuentran para su inserción profesional, en la mayoría de los egresados (60%) son: la escasa oferta de trabajo, la excesiva cantidad de profesionales y pocos cargos profesionales disponibles, la escasa experiencia profesional y falta de redes de contactos personales.

En cuanto a los profesionales que no han podido acceder a un trabajo (25,2%) en su mayoría (81%) los motivos que aducen

para el desempleo son: egreso reciente y escasa oferta de empleo.

A partir de **las entrevistas a profesionales selectores de personal** y las características mas relevantes demandadas actualmente en el mercado laboral lo podemos analizar en dos planos: características personales y conocimientos técnicos. Entre las primeras cabe mencionar: iniciativa, autonomía, autogestión, liderazgo, flexibilidad, proactivos, capacidad para trabajar en equipo y para resolver problemas. En cuanto a los conocimientos técnicos la búsqueda esta orientada a: experiencia previa de trabajo, manejo de idiomas, de computación, con estudios de postgrado y con buen promedio.

## CONCLUSIONES:

Teniendo en cuenta que el propósito de la investigación fue realizar un relevamiento acerca de las problemáticas, necesidades e intereses que presentan los egresados de la Universidad Nacional de Córdoba en relación a su proyecto laboral se puede concluir que la mayoría de los egresados han obtenido trabajo en un plazo equivalente entre uno y tres años, aumentando de manera considerable en el último año esto podría deberse a la reactivación de la economía en nuestro país producida por mayor exportación, mayor producto interno (PBI) y menor índice de desocupación según los datos del INDEC.

En relación a las condiciones de empleabilidad se puede inferir que si bien hay una tendencia de crecimiento en cuanto a la inserción laboral, hay un gran porcentaje de egresados que realizan trabajos transitorios (becas, residencias, contratos temporales) que son relevantes porque aportan una formación y experiencia en el rol profesional, pero al mismo tiempo generan una inestabilidad laboral, ya que no cuentan con aportes jubilatorios, obras sociales y otros beneficios de un empleo estable. Asimismo a partir de que la mayoría de los egresados realizan su actividad laboral en diferentes organizaciones se podría pensar que hay dificultad de concretizar proyectos profesionales de manera independiente.

También se pone de manifiesto ante al necesidad de formación y adquisición de experiencia los profesionales ejercen su profesión ad honorem en diferentes instituciones (docencia en la universidad y/o otras instituciones educativas, concurrencias en hospitales, prácticas, etc.), lo que podría generar la desacreditación de los estudios superiores realizados.

En cuanto al grupo de egresados que no han logrado insertarse profesionalmente en el mercado laboral, si bien existen causas externas que obstaculizan los proyectos profesionales existe al mismo tiempo una dificultad por parte de estos egresados de pensar en los recursos personales necesarios para ingresar al mundo laboral. Esto se pone de manifiesto en que entre los motivos por los cuales no consideran estar desocupados la mayoría refiere causas externas (masiva cantidad de profesionales egresados y escasa oferta de empleo, poco reconocimiento de títulos profesionales en el contexto que trae como consecuencia escasa demanda de profesionales).

En relación a la capacitación y actualización como herramientas necesarias para la carrera profesional podemos expresar que quienes han realizado o están realizando alguna formación de postgrado son en la mayoría de los casos los que han accedido a trabajos remunerados, pero ante esto habría que preguntarse ¿la formación de postgrado fue uno de los elementos que le permitió conseguir trabajo o están realizando esta formación porque tienen empleo?.

Para contestar esta pregunta certeramente habrá que realizar una investigación sobre la relación existente entre la variable formación de postgrado y la variable trabajo. De todas formas se puede reflexionar que si bien no es el determinante de encontrar o no empleo si es relevante como uno de los elementos facilitadores para ello.

En relación a la búsqueda laboral se observan diferencias entre quienes trabajan y los desocupados. De esta situación se podría inferir que los profesionales que trabajan cuentan con

mayor variedad de canales de búsqueda, entre ellos se destacan los contactos personales.

En referencia a lo mencionado anteriormente la mayoría de los egresados opinan que además de la capacitación o formación laboral para desarrollar competencias personales y técnicas es importante conocer los diferentes canales de búsqueda laboral.

Creemos que esto es importante si tenemos en cuenta que el mercado laboral actual exige además del título de grado contar con ciertas características personales, actitudes y competencias que no están contempladas en la formación de grado sino más bien se desarrollan a nivel personal y social.

Asimismo, esto coincide con lo mencionado por los distintos profesionales encargados de selecciones de personal cuando expresan que lo demandado en la actualidad tienen las siguientes características:

Estudiantes avanzados y profesionales recientemente graduados con sólidos conocimientos del área en la que se van a desempeñar, con formación y capacitación permanente y con conocimientos anexos como idiomas y computación. En cuanto a las competencias personales, se buscan personas con iniciativa, capacidad de autogestión, de planificar proyectos, de trabajar en equipo y ser flexibles a los cambios, que tengan buena comunicación y disponibilidad total para la organización.

Para concluir se puede observar que en general los egresados poseen y expresan proyectos, es decir saben que es lo que quieren hacer, las dificultades se encuentran en el desarrollo de los proyectos profesionales, es decir, de qué manera llevar a cabo los mismos, en cuanto a planificación, formación relacionada a las metas profesionales, y a la definición de un área de ejercicio profesional. La búsqueda de empleo implica un trabajo sistematizado que debe realizar la persona para aprovechar oportunidades que se generen en el mercado laboral. Este trabajo implica por una lado el reconocimiento de las fortalezas internas (capacidades, aptitudes, actitudes, competencias, motivaciones, expectativas) y debilidades (limitaciones, dificultades) y por el otro el estudio del medio laboral lo que implica reconocer las oportunidades que se presentan, estar al tanto del impacto de los cambios económicos en el mercado laboral, estar informado acerca de qué empresas u organizaciones vinculadas con las diferentes profesiones hay en el mercado, ampliar y generar canales de búsqueda, y desarrollar emprendimientos personales, proyectos laborales como alternativa de empleabilidad.

---

#### NOTAS

- 1- Casullo, M, Cayssials, A (2000): Proyecto de vida y decisión vocacional. Editorial Paidós, Buenos Aires. Pág. 17.
- 2- Casullo, M, Cayssials, A (2000): Proyecto de vida y decisión vocacional. Editorial Paidós, Buenos Aires. Pág. 12.
- 3- Peiró, J., Prieto, F. (1996): Tratado de Psicología del Trabajo. Volumen I: La actividad laboral en su contexto. Editorial Síntesis, Madrid. Pág. 20
- 4- Levy-Leboyer, C (1997). Gestión de las competencias. Ediciones Gestión2000, SA, Barcelona. Pág. 13.

#### BIBLIOGRAFÍA:

- CASULLO, M.; CAYSSIALS, A. (2000): Proyecto de vida y decisión vocacional. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- DAVENPORT, T. (2000): Capital humano. Ediciones Gestión, SA, Barcelona.
- LEVY-LEBOYER, C. (1997). Gestión de las competencias. Ediciones Gestión2000, SA, Barcelona.
- PEIRÓ, J.; PRIETO, F. (1996): Tratado de Psicología del Trabajo. Volumen I: La actividad laboral en su contexto. Editorial Síntesis, Madrid
- RASCOVAN, S. (2005): Orientación vocacional. Una perspectiva crítica. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- RICHINO, S. (2000): Cuadernos de Evaluación Psicológica. Selección de Personal. Editorial Paidós, Buenos Aires.

# GESTIÓN DEL CAMBIO EMPRESARIAL Y LA IMPLICACIÓN SUBJETIVA EN EL LIDERAZGO ORGANIZACIONAL

Cornejo, Hernán

Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad Abierta Interamericana. Argentina

## RESUMEN

En el presente trabajo se esbozan los avances de una investigación desarrollada a partir de la práctica profesional en Psicología de las organizaciones, como facilitadores de la Gestión del cambio empresarial en el contexto manufacturero pyme de la ciudad de Rosario. Se introduce una metodología de acción y el relevamiento de casos de aplicación. Se postula dicha práctica centrada sobre una hermenéutica de análisis e interpretación de distintos emergentes en los sujetos implicados en la gestión de dichas organizaciones y en los marcos interaccionales que generan los mismos.

## Palabras clave

Organización Gestión Cambio Hermeneutica

## ABSTRACT

MANAGEMENT OF THE ENTERPRISE CHANGE AND THE SUBJECTIVE IMPLICATION IN THE ORGANIZACIONAL LEADERSHIP

In the present work an investigation developed from the professional practice in Psychology of the organizations is outlined, like providers of the Management of the enterprise change in the manufacturing context small business of the city of Rosario (Argentina). An action methodology is introduced and the stand up of application cases. One postulates this practice centered on a hermeneutics of analyses and interpretation of different emergent in the subjects implied in the management from these organizations and the interaccionales marks that they generate.

## Key words

Organizations Management Change Hermeneutics

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo integra una investigación de mayor alcance que se efectúa en el ámbito de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Abierta Interamericana, denominada "Gestión del cambio empresarial en el contexto manufacturero pyme de la ciudad de Rosario".

En dicha investigación se intenta con nuevas metodologías de análisis, propender al desarrollo de competencias ejecutivas y gerenciales en dicho sector de la economía, que posibiliten el dinámico proceso de comprensión e interpretación en la gestión, de los sujetos implicados en la misma.

Indudablemente en el contexto actual de dichas organizaciones, el desafío se plantea en el aporte que como profesionales de la Psicología organizacional y del trabajo podemos hacer, con un sentido que priorice el posicionamiento de sujetos implicados y activos que planifican y articulan sus prácticas apuntando a la generación de riqueza y el mejoramiento de su calidad de vida y la de sus semejantes, en una realidad empresarial que cada vez más apunta al cierre del universo de discurso y a las recetas de aplicación uniforme, subordinándose a una aprehensión utilitarista aplicada a un continuo que va desde empresas que luchan por la supervivencia hasta aquellas que atraviesan una etapa de crecimiento y conquista de nuevos mercados.

En este marco no debemos confundir las prácticas de la Gestión del cambio, entendiéndola como una relativamente compleja cadena de comportamientos a desarrollar de manera lineal, con unos objetivos que se desarrollan y definen a priori, construyéndose los mismos con los mismos vicios que en su momento fueron la base del sistema que ahora se intenta más o menos estructuralmente cambiar.

El por qué del cambio en las estructuras, diseños organizacionales, interacciones, tipos de liderazgo, impulsores de comportamiento, etc. se corresponde directamente con la propia definición de los nuevos contextos de inserción de las organizaciones, siendo por lo tanto poco fecundo para la implementación del mismo, el movimiento reaccional de engranajes de un mecanismo, cuando lo que realmente se reclama son organizaciones -que como las construcciones sísmicas- acompañen el movimiento -cada vez más horizontal- del terreno de los negocios en los cuales las mismas se asientan.

La diferencia que hay entre nosotros, Psicólogos organizacionales y los prolíficos autores de la Administración -audaces desarrolladores de holismos más o menos ilustrados- se corresponde con el proceso comprensivo-interpretativo, que nuestra práctica particular jerarquiza, poniendo en el escenario principal de la representación, a los protagonistas privilegiados de esta trama, los sujetos particulares y los marcos de interacción que los mismos determinan y en los cuales a su vez son determinados. Este recurso a la búsqueda de los protagonistas no forma parte de algún recurso de búsqueda de participación *new age*, sino que reemplaza la búsqueda de políticas, procedimientos administrativos, procesos, tareas, etc. desde el discurso vacío y documentado de los archivos -más o menos certificado internacionalmente avalados- yendo al terreno del discurso más pleno, que escansiona y permite repensar los modelos mentales que subyacen a dichas prácticas.

A partir de lo anterior, el objetivo principal del presente trabajo es analizar la gestión del cambio desde la propia estructuración



de los modelos mentales que desarrollan los titulares, ejecutivos y gerentes de las empresas pymes manufactureras de la ciudad de Rosario. Desde el poder repensar la construcción de los mismos, nos internamos en los procesos de toma de decisión que asumen un impacto particular, al ser la genesis de movimientos que alteran las vías facilitadas de los costumbres y el conservadurismo de las prácticas en la organización.

## DESARROLLO

Poder analizar el nuevo conjunto de subjetividades individuales y sociales, a la luz de las nuevas corrientes orientadoras de los comportamientos sociales en el trabajo: creatividad e innovación, alineamiento, enriquecimiento del puesto, compromiso con la misión y visión organizacional a partir de valores compartidos, etc., es un desafío que debe partir de poner a consideración los paradigmas de interpretación de la realidad social, que dichos colaboradores actualizan en este momento particular del desarrollo capitalismo interconectado en redes de alcance global.

La subjetividad sin dudas insiste allí donde los gurúes del gerenciamiento moderno intentan seguramente hacer signo, cristalizando en monocorde alarde de ajustes de medios a fines, una realidad que moviliza en los sujetos particulares diversos malestares, en una cultura que no entroniza precisamente como impulsores de las prácticas empresariales, la variedad de enfoques y el respeto por la diversidad.

Por esto mismo en el propio momento lógico de la investigación, que remitía a la obtención de información de primera mano, en las organizaciones pymes que eran objeto de nuestra práctica, resonaba en nosotros la máxima que dice que las organizaciones son máquinas para no cambiar. Todo esto recordemos, en un contexto social de incesante cambio. La figura que nos imaginábamos entonces era la de una "masa social" sumergida en un fluido que sometía a aquella a una incesante marea de excitaciones, que delineaba turbulentas e impredecibles trayectorias.

Recordemos que de habernos quedado operando con esa figura de caja negra que transforma *input* en *output*, a la manera de los viejos modelos sistémicos de las organizaciones -que aún sigue operante en la práctica gerencial- hubiéramos aportado poco.

El intentar actuar en una Gestión del cambio empresarial desde el enfoque de una Psicología de las organizaciones que interpele la determinación profunda de los procesos que articulan los sujetos en interacción, con un objetivo que trascienda la especificidad de los mismos, nos introduce ante la paradoja de intentar acercarnos a dichos sujetos titulares, ejecutivos y gerentes de empresas del sector pyme manufacturero, pivotando entre su discurso singular y por otro lado el de la construcción de ¿otro discurso?, el organizacional, al cual se accede desde la síntesis de integraciones complejas de los mismos, por medio de relatos de valores, misión, visión, cultura organizacional, etc.

Recordemos que articulamos una gestión del cambio desde un pedido de aumento de productividad, de elevación del compromiso de los colaboradores, de disminución de conflictos, etc. es decir desde la solución a flor de tierra de los problemas que presenta la organización, pero -y aquí funciona el componente ético y nuestro lugar como agentes de cambio- podemos situar un mas allá, profundizando en aquellos conflictos más estructurales que articulan distintos tipos de demanda de los sujetos, a relatar e interpretar.

Por lo tanto la acción de dicha gestión del cambio es en principio articulada como hermenéutica, es decir, que se basa en el proceso comprensivo-interpretativo antes comentado. Parte de los emergentes fundamentales que traducen el recorrido histórico, procesos, políticas, prácticas, etc. (metonímico) y además las síntesis privilegiadas de construcción social (valores, misión, etc.) como metáforas que articulan otro saber.

En un momento primario del proceso nos concentramos en

una síntesis privilegiada que tiene una operatividad emergente en todo el recorrido. La misma es conceptualizada por los colegas cognitivos como modelo mental, es decir una construcción -que trasciende la pura estructura perceptivo-cognitiva dando lugar a las acciones- que traduce la forma particular en que las personas decodifican la realidad que lo circunda, tomando ciertas decisiones de acuerdo a la orientación más o menos implícita del mismo.

Nos ponemos al resguardo del holismo interpretativo-cognitivo, considerando al modelo mental como procesos mentales y cierto contenido de ideas de las personas, con un rendimiento operatorio, en determinado tipo de acciones y decisiones que se desarrollan en el marco de la organización.

A partir de estos supuestos nos adelantamos circunscribiendo en principio y después expandiendo o no, el pedido que convoca nuestra actuación profesional, para convertirla en la demanda que articulan los sujetos.

Así un titular de empresa pyme metalmecánica comenta "si yo me pongo a pensar durante mucho tiempo relacioné las iniciales de mi apellido con los valores que orientaban mi construcción de la empresa". Piensa un poco mas y enumera "la Transparencia, el Respeto por la palabra, el Orgullo por pertenecer, etc." Más adelante, a partir de un episodio que por primera vez conformó una representación gremial en la empresa, se produce una intempestiva explosión de tensión con "aquellos que ponen en entredicho la confianza con las que siempre nos hemos manejado". Se endurecen, en principio, los controles, se eliminan ciertos logros de los colaboradores, se blanquean en un sentido desfavorable los sueldos, etc.

A partir de nuestra intervención, se pudo pensar que esto que tenía su racionalidad manifiesta por un movimiento táctico-estratégico de la acción gremial que conformó en pocos meses cientos de delegados en las fábricas rosarinas, iba mucho más allá, podía ser el emergente de una demanda no escuchada -sensible a la alta participación de los colaboradores en el proceso de elección democrática- pudiendo capitalizarse para los sujetos, como un momento de pasaje a una profesionalización inteligente y consensuada de las prácticas en la organización, a partir de pensar la implementación de un estructural proceso de capacitación con fuentes externas.

En otro caso -aquí de implementación tecnológica- el titular de una empresa pyme acostumbrado a operar desde un modelo mental y concepción empresarial de tipo mecanicista, que vivía ajustando los "engranajes internos" a fuerza de un posicionamiento autocrático con ciertos sesgos autoritarios, puede preguntarse en un momento de la implementación y del acompañamiento que hacemos del proceso, interpelado por el análisis de la apropiación y el uso inteligente de dicha tecnología y los retornos de la inversión -indicador y emergente por excelencia de una racionalidad acotada- si las características de dicha tecnología no exigiría ciertas competencias de enriquecimiento del puesto en cuanto a autodeterminación y criterios propios para la toma de decisiones. A partir de ésto, se genera un lento proceso de corrimiento del titular de los espacios de decisión operativo. tácticas, asumiendo un progresivo enfoque en perspectiva de lo cotidiano con un mayor enfoque en las definiciones de políticas estratégicas. Esto sin duda fue un primer momento lógico de una gestión del cambio que capitalizó para el interior de la firma la acción de los mandos medios, el desarrollo de liderazgos, los procesos de toma de decisión, el compromiso y el alineamiento, etc.

El operar llenando de sentido singular y situado esa síntesis del discurso operante, causal -desde el sentido común- de todos los inconvenientes de una gestión del cambio meditada, denominada resistencia al cambio es uno de los objetivos fundamentales a proponernos. Esta resistencia es utilizada -desde el discurso de los agoreros pilares del conservadurismo empresarial- como masiva cristalización de imposibilidades por venir, acotando desde el inmovilismo la posibilidad de emprender acciones meditadas y consensuadas. La resistencia al

cambio debe ser traducida y deconstruida en aquellos factores que desde la especificidad de la cultura organizacional y la historia, son pausibles de ser identificados, núcleos de condensación que dificultan la circulación de un discurso pleno, pero fiel exponente de avatares fantasmáticos para el interior de la organización.

En el último ejemplo de la implementación de tecnología en la empresa pyme pudimos identificar con los colaboradores dichos factores, sólo a partir de trabajar en conjunto el proceso de implementación-apropiación, partiendo de las necesidades reales de los mismos, participando estos en la definición de la tecnología, pensando los impactos de la tecnología en las prácticas para el interior de la organización, etc. eliminando la vieja concepción mecanicista -actualizada en acto por el modelo mental del titular de la empresa- del ajuste adaptativo obligado y automático por fuera de los sujetos que dinamizan las prácticas concretas en el día a día.

## **CONCLUSIÓN**

La actual gestión del cambio tiene que ser pensada como un proceso de profunda raigambre en la determinación historico-cultural de la organización, en consonancia con los nuevos tiempos que exigen estructuras dinámicas, flexibles y adaptativas que impiden consideraciones que se independicen de los sujetos particulares que desarrollan las prácticas en el día a día de la organización. El trabajar con sus determinaciones profundas en la situación organizacional, el correlato y atravesamiento de discursos, los avatares fantasmáticos denominadas resistencias al cambio, etc. son la base de dicha gestión inteligente de la dinámica en las organizaciones

---

## **BIBLIOGRAFÍA**

WATZLAWICK, P.; WEAKLAND, J.; FISCH, R. (2003) Cambio. Formación y solución de los problemas humanos, Barcelona: Herder.

CORNEJO, H. (2006) Cultura y subjetividades en la actual Gestión empresarial, Trabajo presentado en el I Congreso Nacional y II Regional de Psicología, Rosario.

CORNEJO, H. (2006) Gestión del cambio empresarial. El desarrollo del nuevo liderazgo interpretativo en las organizaciones, Trabajo presentado XIII Jornadas de Investigación de Psicólogos del Mercosur, Buenos Aires, Tomo I pags. 120-122.

# VALORES Y CREENCIAS ASOCIADAS AL TRABAJO: EXPLORACIÓN DE ALGUNAS FUENTES DE VARIACIÓN

Filippi, Graciela Leticia; Nápoli, María Laura; Avagnina Iun Ferrero, Yamila Inés; Sicardi, Eduardo  
Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

La presente investigación se inscribe en el marco de un proyecto general cuyo objetivo general es abordar desde una perspectiva psicosocial los valores y creencias de los individuos en relación al trabajo. Desde la Teoría de los Valores Humanos (Schwartz, 1992) y creencias relacionadas al trabajo como la Ética Protestante del Trabajo (EPT) y la Competitividad se busca explorar en las probables fuentes de variación en los valores enfatizados por los individuos con diferentes posiciones respecto de la actividad laboral y en la centralidad e importancia que le adjudican al trabajo. Se desarrolló un estudio descriptivo en base a una muestra no probabilística intencional por cuotas compuesta por 252 trabajadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. Los resultados muestran diferencias en los indicadores de Centralidad del Trabajo según género, edad y nivel de educación alcanzado. Asimismo, se observan diferencias en valores y centralidad al introducir variables como la afiliación a asociaciones profesionales y gremios, años de trabajo, años en la misma organización e interrupción de la actividad laboral. Interesantes diferencias en ETP y Competitividad surgen al comparar los niveles de educación alcanzados

## Palabras clave

Valores Creencias Trabajo Variación

## ABSTRACT

WORK RELATED VALUES AND BELIEVES.  
EXPLORING SOME VARIATION SOURCES

Current research is part of a mayor general project which main objective is to explore, from a psychosociological perspective, in individuals work related values and believes. From the Theory of Human Values (Schwartz, 1992) and related believes such as Protestant Work Ethic (PWE) and Competitiveness variation sources are explored. Differences in Individual emphasis are analyzed in terms of their position respect work activity, importance and centrality adjudicated to work. A descriptive study was carried out based on a convenient sample composed by 252 workers from Buenos Aires city and surroundings. Results show differences in work centrality indicators in terms of gender, age and educational levels. Also centrality and values differences are observed when introducing variables such as association and union affiliation, years of work activity, years in the same organization and work activity interruption. Interesting PWE and Competitiveness differences appear when comparing Educational Levels.

## Key words

Values Believes Work Variation

## INTRODUCCIÓN

Un valor es una concepción que una persona y/o un grupo tienen de los aspectos deseables que influyen en la selección de modos, medios y fines disponibles para llevar a cabo una acción (Rockeach, 1973). Schwartz (2001) estudia los valores en actitudes y conductas, los orígenes de los valores en las experiencias únicas y compartidas de los sujetos, y en las diferencias de priorizaciones al nivel transcultural.

El MOW (Meaning of Working. International Research Team), a finales de los años 70 del siglo pasado, elaboró un modelo complejo del Significado del Trabajo que incluyó variables psicológicas tales como creencias y valores laborales, concluyendo que los sujetos pueden tener distintos tipos de identificaciones con el trabajo, pudiendo ser centrales o periféricas según la importancia del mismo para la auto-imagen.

Furnham (1987) estudia los valores asociados a la Ética Protestante del Trabajo (ETP) para dar cuenta de la centralidad otorgada al mismo en la vida de las personas. Los valores asociados a esta teoría evidencian una concepción del trabajo duro, conservación de recursos, evitación de la haraganería. Siguiendo esta línea, otras investigaciones muestran que la ETP estaría asociada al desacuerdo con medidas (subsídios) para apalear el desempleo (Heaven, 1990) y a actitudes más negativas hacia los pobres (Mac Donald, 1972). Asimismo, otras investigaciones indican la asociación entre ETP y la actitud competitiva (Spence y Helmreich, 1983).

En el marco general de un proyecto de investigación, cuyo objetivo es indagar en el significado del trabajo y los valores, creencia y expectativas a él asociados, el presente estudio focaliza en la exploración de probables fuentes de variación tales como variables sociodemográficas, contextuales y psicosociales. Se busca profundizar en el análisis de las asociaciones de los valores y creencias con variables sociodemográficas tales como sexo, edad, nivel de educación y variables situacionales como cantidad de años de trabajo en general y en una organización, interrupciones en la actividad laboral y pertenencia a asociaciones profesionales y gremios.

## MÉTODO

**Tipo de estudio:** descriptivo

**Diseño:** no experimental intencional.

**Muestra:** No probabilística intencional por cuotas. Compuesta por 252 participantes activos laboralmente de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. El 44% es de sexo femenino y el 55,6% de sexo masculino y la media de edad es de 37 años (DT: 12,6). El 61,9% trabaja en relación de dependencia, mientras que 21,8% es independiente y el 16,3% combina ambas dinámicas.

**Material y Procedimiento:** Se diseñó un cuestionario auto-administrado integrado por: 1) preguntas sociodemográficas y laborales y 2) Escalas de: Centralidad del Trabajo (Pérez González y Díaz Vilela, 2005), Valores (Schwartz, 1992), Ética protestante del Trabajo (Mirels y Garret, 1971) y Competitividad (Mendoza, 2004).

## RESULTADOS

Al relacionar la variable género con identificación y competitivi-

dad, se observa que los hombres obtienen mayores puntuaciones que las mujeres ( $t(1,250) = 1,906$ ,  $p < .05$ ;  $t(1,250) = 1,775$ ;  $p < .08$ ). En lo que respecta a la edad, quienes tienen mayor edad muestran mayor identificación con el trabajo ( $F(2,250) = 9,874$ ;  $p < .001$ ) y mayor compromiso ( $F(2,250) = 4,133$ ,  $p < .05$ ). Al introducir el nivel de educación alcanzado surgen diferencias en el nivel de compromiso donde quienes tienen nivel secundario obtienen menor puntuación en comparación con los participantes de nivel terciario ( $F(7,250) = 3,127$ ,  $p < .05$ ).

Al relacionar el nivel de educación alcanzado con las creencias en la Ética Protestante del Trabajo, son quienes tienen nivel de estudios secundarios quienes puntúan más alto mientras que los puntajes más bajos se ubican aquellos de nivel universitario ( $F(3,250) = 4,699$ ,  $p < .05$ ). Sin embargo, son quienes tienen estudios de posgrado los que puntúan más alto en competitividad ( $t(203) = 2,409$ ,  $p < .05$ ).

En lo que respecta a la pertenencia a una asociación profesional, quienes pertenecen muestran un nivel más alto de compromiso e identificación con el trabajo en comparación con aquellos participantes que no pertenecen a ninguna ( $t(250) = 2,220$ ,  $p < .05$ ;  $t(250) = 2,293$ ,  $p < .05$ , respectivamente).

En relación a la cantidad de años de trabajo de los participantes, se encuentran diferencias en el nivel de importancia y significado del trabajo, compromiso e identificación. Quienes muestran mayores puntuaciones son los participantes que tienen 15 años o más ( $F(2,200) = 5,627$ ,  $p < .01$ ;  $F(2,200) = 8,118$ ,  $p < .001$ ;  $F(2,200) = 13,360$ ,  $p < .001$ , respectivamente). Asimismo, se encuentran también diferencias en el nivel de compromiso e identificación con el trabajo en relación a la cantidad de años que los participantes llevan trabajando en la misma organización. Las mayores puntuaciones las exhiben quienes trabajan hace 11 años y más ( $F(2,200) = 4,477$ ,  $p < .05$ ;  $F(2,200) = 5,001$ ,  $p < .01$ ).

Se encuentran además diferencias en el nivel de compromiso con el trabajo entre los participantes que interrumpieron y quienes no interrumpieron su actividad laboral, son éstos últimos los que obtienen mayores niveles de compromiso ( $t(244) = -2,361$ ,  $p < .05$ ).

## CONCLUSIONES

De los resultados preliminares analizados podemos observar que, respecto de las variables sociodemográficas analizadas, la puntuación más alta en los hombres en identificación con el trabajo podría estar asociada a un contrato de género, presente en la mayoría de las sociedades con economía de mercado, que se expresa en el modelo familiar de hombre proveedor y mujer cuidadora (Todaro y Yañez, 2004). En la misma línea, la relación del género con competitividad a favor de los hombres está también probablemente asociado a un estereotipo cultural a partir del cual la competitividad y los atributos a ella asociados aparecen como indicadores de la esperada virilidad masculina.

Los datos indican una menor identificación con el trabajo en los jóvenes lo que aparece relativamente coherente con los resultados de investigaciones previas que muestran que para las personas más jóvenes, en comparación con adultos, el trabajo está por detrás en importancia de la familia y los amigos (Filippi y Zubieta, 2004).

El menor compromiso con el trabajo en aquellos participantes cuyo máximo nivel educativo es el secundario en comparación con los de nivel terciario, podría estar asociado a las mayores posibilidades de elección de un trabajo en éstos últimos y a la probable menor consonancia de habilidades-tareas.

El grupo con nivel primario de educación es el que puntúa más alto en ETP y, en el otro extremo, con los puntajes más bajos se ubican los de nivel universitario. Se puede plantear -como aspecto a profundizar en próximos abordajes- que aquellos últimos al haber elegido, desarrollado y sostenido en el tiempo una carrera profesional, han podido incluir en ello elementos

gratificantes, y construido cierta vía sublimatoria; mientras que aquellos con nivel educativo primario, están atados al trabajo más por la obligación y la necesidad, lo que los acerca más a lo referido por la ETP. Esto se corresponde con lo señalado por Salanova, Gracia y Peiró (1996) acerca de la influencia de la ética protestante en la visión normativa del trabajo como una obligación, y no como un derecho. Por otro lado, al encontrar que quienes tienen estudios de posgrado son quienes puntúan más alto en competitividad, se puede pensar en énfasis de aspectos diferenciales respecto del trabajo. La competitividad se asocia a la ETP pero no es exactamente lo mismo y se puede mantener aún cuando el trabajo como obligación y redención disminuya en importancia.

Los mayores niveles de involucración y compromiso con el trabajo en quienes pertenecen a una asociación profesional (en comparación con quienes no pertenecen), puede estar relacionado con el hecho de que la pertenencia a una asociación en determinadas profesiones es una vía importante en la constitución de la identidad profesional. Asimismo, el asociacionismo puede ser visto como indicador de los distintos niveles de cohesión de las ocupaciones.

En lo que hace a los valores, los datos permiten establecer que mientras quienes pertenecen a una asociación profesional enfatizan más valores de autopromoción y poder -más individualistas-, quienes pertenecen a un gremio dan mayor prioridad a valores de conservación -tradición y seguridad. Esto último podría estar asociado al predominio de una visión del sindicato como fuente de presión, negociación y defensa frente al empleador, posiblemente más acentuado en el contexto actual y en lo que hace a la parte más fragmentada y precarizada del mercado laboral.

El nivel de compromiso con el trabajo varía de manera contundente entre quienes interrumpieron y quienes no interrumpieron su actividad laboral. En parte esto es indicativo de cómo la ruptura del contrato de la actividad laboral impacta sobre los elementos afectivos, derivando hacia cierto descreimiento y, por ende, una menor identificación y compromiso con el trabajo. Esto nos provee de una interesante línea para indagar en los efectos positivos y negativos de la flexibilidad laboral. En esta misma línea se puede pensar las diferencias en puntuaciones en compromiso e identificación con el trabajo que surgen según la cantidad de años de trabajo en general, y de antigüedad en la organización. Quienes puntúan más alto en esas escalas son los que tienen más de 15 años de trabajo y más de 11 años en la organización (no surgen diferencias significativas en la antigüedad en el puesto de trabajo). Podría suponerse que estos sujetos han podido mantener el contrato, fortaleciendo el vínculo con la actividad y percibiendo entonces el trabajo como un lugar de pertenencia.

## NOTA

Investigación realizada en el marco del Proyecto UBACyT 2004-2007: *Perfiles de Valores asociados al Trabajo: un estudio con muestras urbanas*. Directora: Lic. Graciela Filippi, Co-directora: Dra. Elena Zubieta. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Otros integrantes del equipo: Valeria Calvo, Marisa Stehle, Viviana Aiscar, Daniela Montaldo, Mariana Sánchez.

## BIBLIOGRAFÍA

- FURNHAM, A. y HEAVEN, P. (1999). *Personality and social behavior*. Londres/ Nueva York: Arnold/Oxford University Press.
- MACDONALD, A. (1971). Correlates of the ethic personal conscience and the ethics of social responsibility. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 37, 443.
- MENDOZA, R. (2004). Culturas y Actitudes vinculadas a la Ética Protestante, a la Competición y a la Creencia en el Mundo Justo. En D. Páez; S. Ubillos; I. Fernández y E. Zubieta. *Psicología Social, Cultural y Educación*. Madrid: Pearson Education.
- MIRELS, H. y GARRET, J. (1971). Protestant ethic scale as a personality variable. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36, 40-44.

MOW Internacional Research Team (1988): Construction of working: An Internacional view. Academy Press, London.

PEIRÓ, J.M.; PRIETO, F. (1996). Tratado de Psicología del Trabajo. Volumen II: Aspectos Psicosociales del Trabajo. Madrid: Editorial Síntesis.

PÉREZ GONZÁLEZ, J.D. y DÍAZ VILELA, L. (2005). La centralidad del Trabajo. Dublín: Lulu, Inc.

ROKEACH, M. (1973). The nature of human Values. New York: Free Press.

SCHWARTZ, S. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura de los valores humanos?. En Ros, M; Gouveia, V. Psicología Social de los Valores Humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados. Madrid: Biblioteca Nueva.

TODARO, R.; YÁNEZ, S. (2004). El trabajo se transforma. Chile: Editorial Cem.

# TRABAJO PRECARIO

Mosso, Elba; Carri, Pablo Enrique

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

## RESUMEN

El trabajo puede ser una actividad saludable, pues integra el sujeto al conjunto social, brinda oportunidades de desarrollo personal y colabora en la satisfacción de necesidades básicas, facilitando una relativa autonomía del sujeto, a la vez que sustento de su autoestima, mas es importante destacar que, según las condiciones en que se realice puede ser agente patógeno. Tal es el caso del empleo precario. Más allá de las expresiones de malestar en el ámbito de Salud Mental derivado del desempleo, éste último generó otras consecuencias graves entre quienes conservaron su puesto de trabajo. Hubo una aceptación generalizada de cambios en las relaciones laborales, transformaciones en los modelos productivos. En los cuestionarios aplicados al personal del Hospital de Urgencia de la ciudad de Córdoba se hallaron numerosas referencias a características propias del empleo precarizado: ritmo de trabajo excesivo, explotación, imposibilidad de ahorrar, peores condiciones de acceso a salud, vacaciones y vivienda que los padres, frecuentes enfermedades, necesidad de más personal, incremento de las tareas, contratación temporaria y capacitación por cuenta propia. La precarización del empleo, resultado de la flexibilización laboral, fue el "efecto no deseado" que evidencia la incapacidad de la política neoliberal para resolver la desocupación.

## Palabras clave

Subjetividad Salud ocupacional

## ABSTRACT

### PRECARIOUS WORK

The work can be a healthful activity, because it links the subject to the social set, offers opportunities of personal development and it collaborates in the satisfaction of basic necessities, facilitating a relative autonomy of the subject, simultaneously that sustenance of its self-esteem, but is important to emphasize that, according to the conditions in which it is made it can be pathogenic agent. So it is the case of the precarious work. Beyond the expressions of malaise in the scope of Mental Health derived from unemployment, this one last one generated other consequences serious between those who conserved their job. There was a generalized acceptance of changes in the labor relations, transformations in the productive models. In questionnaires applied to the personnel of the Hospital of Urgency of the city of Cordoba were numerous references to own characteristics of the bad working conditions: rate of excessive work, operation, impossibility to save, worse conditions of access to health, vacations and house that the parents, frequent diseases, necessity of more personnel, increase of the tasks, temp hiring and qualification by own account. Bad working conditions, result of the labor relaxation, was the "effect nonwished" that it demonstrates the incapacity of the neoliberal policy to solve leisure.

## Key words

Subjectivity Occupational health

## TRABAJO PRECARIO

*¡Trabajar! ¡Trabajar! ¡Trabajar!  
Mi trabajo nunca flaquea  
¿y cual es su paga?  
Un camastro de paja,  
un mendrugo y harapos  
Ese techo quebrado y este suelo desnudo,  
una mesa, una silla rota,  
y una pared tan pelada que agradezco que  
mi sombra se proyecte a veces sobre ella  
Thomas Hood (1798 - 1845)*

Charles Chaplin reflejó como nadie en la película "Tiempos modernos" la realidad de la vida del trabajador bajo la forma de organización fordista que era omnipresente: controlaba el trabajo, el cuerpo y hasta la vida.

Casi un siglo pasó desde entonces, dos guerras mundiales, dos bombas atómicas, guerras regionales, luchas civiles, represión del estado, inmensa cantidad de muertes, colonialismo, neocolonialismo, internacionalización, mundialización, globalización.....

En la década de los 70 la crisis del capitalismo, específicamente la crisis del petróleo en 1973, de alcance mundial, produjo el diseño y aplicación de políticas económicas internacionales con efectos locales para su superación, tales como la desestatización de la economía que era el eje del Estado Benefactor y la desregulación laboral que era sustento de la identidad social. Su producto: marginación y exclusión.

El pensamiento neoconservador que hegemonizó occidente a partir de esa crisis, conocida como "crisis de acumulación", señaló como culpable de la misma al Estado Benefactor debido a su intervención en la distribución de la riqueza y la regulación de la economía, trasladando el problema que pasa, así, a ser "crisis del Estado de Bienestar"

Recordar que éste fue el Estado que, después de la Segunda Guerra Mundial cobró una cierta autonomía en la salvaguarda de la "paz social" al resguardar, al mismo tiempo, el crecimiento y expansión del capital y la expansión de los derechos sociales y el reconocimiento de condiciones de vida mínimas para el conjunto de la sociedad. (Grassi y ot 1994)

Desde 1974 pasaron muchas cosas: inflación, estancamiento con inflación, crecimiento económico con aumento del desempleo, fuerte valorización del dólar, baja del nivel de vida de millones de trabajadores y altos niveles de paz social, probablemente porque la crisis del capitalismo es, también, crisis de las ideas y de los proyectos.

Para salir de la crisis el modo de producción capitalista responde con el ajuste estructural que comprende desestatización de la economía y su apertura y flexibilización laboral, reestableciendo el funcionamiento "normal" del sistema de acumulación capitalista.

Es claro que el estado protector era una forma de presentación del modo capitalista de producción, que hacía recaer sobre los trabajadores el mayor esfuerzo al momento de aportar riqueza para financiar el gasto público y la seguridad social.

*"Un análisis detallado del gasto del Estado en las últimas décadas dejaría en claro que su aspecto más grueso estuvo directamente traspasado a sectores privados que construyeron masas importantes de capital y poder a través de él (créditos impagos, subsidios, excenciones impositivas, etc.). Se trata de*

*un capitalismo de alta ineficiencia acostumbrado a ganancias financieras coyunturales e improductivas. Esto sin contar las formas corruptas de apropiación en países donde es difícil discernir la frontera entre legalidad e ilegalidad de la actividad financiera” (Stolkiner, 1994: 27)*

La agudización de estas formas capitalistas del régimen neoconservador dada en la década de los 90 fue acompañada por alta fragmentación social y el aumento de la vulnerabilidad de amplios sectores sociales, aumento de la marginación social y una cruel exclusión social, todas ellas asociadas al dispositivo de desempleo, característico de la época. Más allá de las expresiones de malestar en el ámbito de Salud Mental, derivado del desempleo, éste generó otras consecuencias graves entre quienes conservaron su puesto de trabajo. Hubo una aceptación generalizada de cambios en las relaciones laborales, transformaciones drásticas en los modelos productivos.

En estos tiempos desaparecieron industrias tradicionales y se desarrollaron otras, básicamente dedicadas a la prestación de servicios que pasan, en la década de los 90, a ser la actividad principal de la empresa privada y la más rentable. Con las nuevas organizaciones aparecen nuevas formas de contratación, generalmente evitando la “relación de dependencia” que exige de los empleadores responsabilidades contempladas en los convenios colectivos de trabajo y en las leyes laborales. Se constituyen así dos tipos de empleados: los estables (son un grupo minoritario y tiende a disminuir) y los flotantes que tienen contratos temporarios, o de tiempo parcial o realizan trabajos a o en su domicilio.

*“Se podría afirmar que una gran parte de la población oscila entre el temor a la pérdida del empleo y el desempleo. Aún los empleados estables tienen que afrontar los incrementos de productividad y las modificaciones de ritmos y modos de trabajo que impone la reorganización de la producción en la reconversión industrial” (Stolkiner: 32)*

Considerando que el trabajo puede ser una actividad saludable, puesto que integra el sujeto al conjunto social, brinda oportunidades de desarrollo personal y colabora en la satisfacción de las necesidades básicas a través de su remuneración, facilitando una relativa autonomía del sujeto trabajador a la vez que sustento de su autoestima, es de destacar que, según las condiciones en que se realice puede ser agente patógeno. Tal es el caso del empleo precario.

*“La creciente incertidumbre ante la política de flexibilización y el consiguiente cambio de salud por dinero, la carencia de resguardos y control sobre la organización, el horario y contenido del trabajo, así como la carencia de recursos sociales y de asistencia acentúan sus ya conocidas características (patógenas)” Bermann, 1995:93)*

La precarización alcanza a los sectores sociales considerados “clase media” incluidos quienes ejercían profesiones liberales. *“La mayoría de los profesionales de la salud en la Argentina pasan a ser empleados con diversa valorización del trabajo y, en general, con formas de contratación inestable. Dentro del sub-sector público por las políticas de restricción del gasto y dentro del sub-sector privado o de Obras Sociales (que contratan las prestaciones del sector privado), por la tendencia a la concentración de capitales en el área, por lo que se configuran empresas (o Uniones Transitorias de Empresas) que contratan en bloque la prestación subcontratando al personal. Al tratarse de empresas regidas por la lógica de la ganancia, de la cual una parte importante deviene de la inversión en alta tecnología, el gasto en salarios y contratación de personal se restringe a límites extremos” (Stolkiner:33)*

Analizando los resultados de los cuestionarios aplicados a personal del Hospital de Urgencia de la ciudad de Córdoba en el marco de la Encuesta Obrera: los trabajadores en la Argentina actual, se hallaron numerosas referencias a características propias del empleo precarizado. Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS y a continuación se estimaron los grados de correlación en base al coeficiente de

Pearson y se enuncian las correlaciones significativas al 0,01 y 0,05 dependiendo del caso.

Entre las respuestas que aparecen correlacionadas estadísticamente se destacan “siente orgullo por pertenecer a la empresa (hospital)” y “está conforme con la tarea” igual que “su capacitación es reconocida por la empresa (hospital)” y conformidad con la tarea” y, en tercer lugar “los accidentes de trabajo no son habituales” y “se reconoce la capacitación de los trabajadores”. Cabe destacarse que la frecuencia observada en estas variables es baja.

Se puede decir que estas correlaciones son obvias, sin embargo, van perdiendo fuerza cuando se las tensiona con otras. Aparecen asociadas “no hay correspondencia entre el salario y el trabajo que realizan” y “se sienten explotados”; así como “se sienten explotados” y “no pueden ahorrar parte de sus ingresos”.

Comparando la situación que vivieron sus padres con la actual refieren que el acceso a la vivienda, a las vacaciones y a la atención de la salud es “peor”, respuestas relacionadas directamente con “sentirse explotados” y con “ritmo de trabajo excesivo”.

También aparece correlación entre “ritmo de trabajo excesivo” y “necesidad de más personal”; y también está última se presenta asociada a “frecuentes enfermedades”.

En referencia a los efectos de “la incorporación de tecnología nueva” la correlación es con “necesidad de más personal” y con cambios en la tarea por “decisiones de la organización del trabajo”.

Otra correlación importante hallada es: Necesidad de más personal, ritmo de trabajo excesivo e incremento de la cantidad de tareas en el último año.

En relación al tipo de contratación “temporal, pasantías, contraprestación” aparece asociada con la respuesta negativa a si poseen “obra social, vacaciones pagas, aguinaldo, jubilación” En cuanto a los conocimientos necesarios para el desempeño de sus tareas, éstos fueron adquiridos en el propio trabajo o trabajos anteriores. No en cursos de la empresa (hospital) o el sindicato.

En síntesis: orgullo por pertenecer a la empresa, conformidad con la tarea, capacitación reconocida y poco frecuentes accidentes de trabajo aparecen en tensión con ritmo de trabajo excesivo, explotación, imposibilidad de ahorrar, peores condiciones de acceso a salud, vacaciones y vivienda que los padres, frecuentes enfermedades, necesidad de más personal, incremento de las tareas, cambios en la organización del trabajo, contratación temporaria (inestable) y capacitación por cuenta propia.

Es importante pertenecer a una organización de gran prestigio en la ciudad y la región pero las condiciones del empleo son precarias.

*“El fenómeno de la precarización desarticula mitos caros al soporte y construcción de una perspectiva de futuro: el del progreso por el trabajo, el de sentar las bases para que los hijos tengan una condición superadora de la de los padres, el de la previsibilidad o planificación de la vida (labrarse su propio destino)” (Stolkiner: 33)*

La precarización del empleo, resultado de la flexibilización laboral, fue el “efecto no deseado” que puso en evidencia la incapacidad de la política neoliberal para resolver la desocupación. La permanencia del neoliberalismo depende de la apertura de la economía y ésta depende de la decisión de desinversión en la producción, pérdida del valor agregado de los productos, importaciones caras y exportaciones de *commodities*, es decir, el lugar internacional de país dependiente con un sector social mínimo que acumula gran capital y una base social amplia: trabajadores precarizados, bajos ingresos, desempleados y excluidos.

Esta realidad se impone a los sujetos que sufren diversos padecimientos. Aunque hay un gran silencio sobre la salud de los trabajadores y la escasez de estadísticas es llamativa, algunas

investigaciones dan cuenta que la mayor proporción de accidentes laborales se dan entre trabajadores contratados o precarizados. En estudios parciales por ramas de la actividad se puede apreciar que los trabajadores de la construcción se jubilan por invalidez antes que por años de trabajo, que entre los mineros pocos llegan a jubilarse debido a que antes padecen silicosis, que entre los metalúrgicos hay muchos sordos. En el plano de la Salud Mental aparecen síntomas vinculados con la organización del trabajo y la relación del trabajador con su tarea y con las oportunidades que ella posibilita, pero este tema si bien excede el alcance de este trabajo es motivo de su continuación, ya que estaríamos hablando de la subjetividad comprometida en situación de precariedad.

---

#### **BIBLIOGRAFÍA**

BERMANN, SYLVIA: Trabajo Precario y Salud Mental, Narvaja editor, 1995, Córdoba

GRASSI ESTELA, HINTZE SUSANA y NEUFELD, MARÍA ROSA: Crisis y Ajuste Estructural, Espacio Editoril, 1994. Bs. As

ELBA MOSSO; PABLO CARRI (2007) Trabajo Alienante. Consecuencias psicosociales de la flexibilización laboral en El Malestar en lo Cotidiano de Hector Ferrari compilado por Alberto Trimboli. Asociación Argetina de Profesionales de Salud Mental. Buenos Aires, Argentina

STOLKINER, ALICIA: Tiempos posmodernos, ajuste y salud mental en Políticas en salud mental, Lugar Editorial, 1994, Bs. As



# CONTROL DEL AUSENTISMO LABORAL: SU HISTORIA Y CONSECUENCIAS EN EL SECTOR EDUCATIVO

Ricci, Silvina

Facultad de Psicología: Dpto de Postgrado UNT y Servicio de Salud Ocupacional Provincial (SeSOP). Argentina

---

## RESUMEN

Este trabajo forma parte de una investigación acerca del ausentismo laboral en los docentes de Tucumán, especialmente por factores psiquiátricos y/o mentales. El siguiente artículo pretende desarrollar desde sus comienzos la implementación de control por parte del organismo empleador (Estado) del ausentismo laboral como forma de disminución del mismo, focalizado en el Sector Educativo. Si bien se logra regular, tipificar y diagnosticar la problemática del trabajador (docente), esto no ha logrado disminuir el pedido de licencias. La investigación recorre el surgimiento de una institución provincial creada con el fin de controlar las licencias otorgadas a los trabajadores provinciales siguiendo la Ley 20744 de Contrato de Trabajo. Además se analizará la función de los trabajadores "psi" (psicólogos y psiquiatras) dentro de esta institución. Se hace vital la implementación de políticas de prevención dentro de los ámbitos de trabajo ya que el pedido de licencias, cambio de funciones y jubilaciones es cada vez mayor, sobre todo con patologías mentales y/o psiquiátricas.

## Palabras clave

Control Ausentismo Laboral Docencia

## ABSTRACT

CONTROL OF THE LABOR ABSENTEEISM: HISTORY AND CONSEQUENCES IN THE EDUCATIVE SECTOR

This work comprises of one research about the labor absenteeism in the teachers of Tucumán, especially by psychiatric and/or mental factors. The following work tries to develop the implementation of control by the organism employer (State) of the labor absenteeism as it forms of diminution, especially in the Educative Sector. This research is about the sprouting of one institution created with the purpose of controlling the licenses, following Contract Law 20744 of Work. It is necessary to analyze function of the workers "psi" (psychologists and psychiatrists) within this institution. It is vital the creation of politics of prevention especially in illness mental and/or psychiatrists pathologists.

## Key words

Control Labor Absenteeism Teaching

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los docentes son uno de los grupos laborales que presentan un mayor riesgo de padecer dolencias de tipo psico-social, como la ansiedad o el estrés. El malestar docente posee consecuencias no sólo para el organismo empleador, sino también para los alumnos y los mismos docentes. La población laboral latinoamericana no cuenta con un diagnóstico reciente de salud mental, aunque el alto porcentaje de ausentismo laboral y el bajo rendimiento, así como la presencia de numerosos agentes 'estresores' ligados a nuestra realidad, nos indica que nuestra población laboral está expuesta a situaciones que llevan al deterioro de la salud mental y del rendimiento laboral.

En el caso que nos ocupa, los docentes, han sido investigados por numerosos autores, J. Esteve (1994) en su libro *"El malestar Docente"*, estudia los patrones sociológicos y psicológicos de este fenómeno identificando como factores de primer orden la escasez de recursos materiales, la baja remuneración, y las condiciones deterioradas de trabajo. Señala como otro factor importante la creciente violencia en las instituciones educativas, la acumulación de exigencias sobre el docente como factor de agotamiento. Como factores "contextuales", Esteve encuentra a la modificación que se ha venido dando en el rol del docente y de los agentes tradicionales de socialización, las contradicciones en lo que la sociedad requiere del docente en la actualidad, la modificación del apoyo del contexto social, los cambios continuos en el sistema de enseñanza que obligan a una permanente y apresurada "reconvención" y actualización y, por último, los cambios que ha sufrido la imagen del docente y la auto-imagen del docente.

El pedido cada vez más agudizante de pedidos de licencias, jubilaciones anticipadas y/o cambio de funciones fue modificando las respuestas que desde el Organismo Empleador (Estado) fue dando. A continuación se desarrollará el tipo de institución y los fundamentos de las mismas. Cabe destacar que con el surgimiento de las auditorías médicas, siempre se buscó de una forma u otra reducir la solicitud de las demandas, incorporando con mayor peso la figura del profesional "Psi" ya que el gran número de licencias por largo tratamiento corresponden a patologías mentales y del comportamiento.

En trabajos anteriores se demostró la importancia del tema, basándonos en análisis cuantitativo y cualitativo de los pedidos de licencias de los docentes durante el transcurso de un año, expresando que la primera causa de promedio de días perdidos (otorgados en licencia) por docente obedece a las patologías mentales, quedando en segundo lugar las patologías por tumores malignos. En el caso de las patologías mentales y del comportamiento afectan a un número considerablemente mayor de docentes 1075 (en el transcurso de un año), con un promedio de 55 días otorgados en cada caso.

## SURGIMIENTO DE LAS AUDITORÍAS MÉDICAS

La ley de 20744 de Contrato de Trabajo, expresa "habrá contrato de trabajo, cualquiera sea su forma o denominación, siempre que una persona física se obligue a realizar actos, ejecutar obras o prestar servicios en favor de la otra y bajo la dependencia de ésta, durante un período determinado o indeterminado de tiempo, mediante el pago de una remuneración". Define a los miembros de una relación laboral: Trabajador: "a la persona física que se obligue o preste servicios en las

condiciones previstas en los artículos 21 y 22 de la ley de contrato de trabajo, cualesquiera que sean las modalidades de la prestación". Empleador: "a la persona física o conjunto de ellas, o jurídica, tenga o no personalidad jurídica propia, que requiera los servicios de un trabajador". Refiere la Ley además. Desde esta perspectiva la Ley no solo pauta la relación de trabajo del empleado sino también del empleador. El Título X de la ley "De la suspensión de ciertos efectos del contrato de trabajo", presenta en el capítulo I- de los accidentes y enfermedades inculpables, varios artículos que posibilitan y obligan al empleado y empleador registrarse para poder actuar en casos de licencia por enfermedades inculpables o accidentes laborales (Ley 24277).

ARTÍCULO 209 (Accidentes o enfermedades. Aviso al empleador). El trabajador, salvo casos de fuerza mayor, deberá dar aviso de la enfermedad o accidente y del lugar en que se encuentra, en el transcurso de la primera jornada de trabajo respecto de la cual estuviere imposibilitado de concurrir por alguna de esas causas. Mientras no lo haga, perderá el derecho a percibir la remuneración correspondiente salvo que la existencia de la enfermedad o accidente, teniendo en consideración su carácter y gravedad, resulte luego inequívocamente acreditada. (texto según ley 21.297)

ARTÍCULO 210 (Accidentes o enfermedades. Control). El trabajador está obligado a someterse al control que se efectúe por el facultativo designado por el empleador. (texto según ley 21.297)

La provincia de Tucumán basándose en ambos artículos en el año 1999 crea el Consejo de la Medicina del Trabajo (CMT), quedando instaurado el primer organismo provincial regulador del ausentismo laboral con objetivos y funciones específicas. Mucho antes de la creación del CMT la problemática del ausentismo laboral y accidentalismo tuvo diversas respuestas. En 1990 se promulga un decreto acuerdo (Nº 275/1) basado en "la necesidad de optimizar los servicios conducentes a la efectiva administración de los recursos humanos en la Administración Pública Provincial Centralizada". El decreto acuerdo otorga una primera respuesta a la problemática de salud del trabajador de la Administración Pública Centralizada.

En 1995 se firma bajo decreto la creación del "Sistema de Reconocimientos Médicos", este sistema era integrado por el Servicio de Auditorías Médicas Empresas de Medicina Laboral Contratadas. Esta decisión de contrato a empresas externas para el control del ausentismo laboral tiene acuerdo con las políticas capitalistas a nivel nacional, donde se pone el acento en la privatización y terciarización de los servicios públicos, lo que conllevó a la idea de que todo lo Estatal era ineficaz en comparación a las prácticas privadas.

A fines de 1999 se presenta un Proyecto Decreto Acuerdo referente la creación en el ámbito de la Secretaría de la Gobernación del "Consejo de la Medicina del Trabajo (CMT)". El CMT surge debido a la necesidad de brindar mayor eficiencia en las actividades de la Administración Estatal, con el interés de instaurar un sistema de control, planificación, capacitación y reducción de riesgos del trabajo y economía gubernamental el área de control médico.

El Proyecto Decreto Acuerdo pone el acento no sólo en la mera inspección de ausencias (basados en el art. 209 de la Ley 20744), sino que siguiendo los modernos principios rectores de la Medicina del Trabajo tiene como objetivo primordial "la prevención de la Salud de los trabajadores, instrumentando programas destinados a descubrir los riesgos profesionales, detectar los niveles de satisfacción e insatisfacción, destinar a los agentes a puestos de trabajo apropiados para su readaptación, desarrollando políticas tendientes a minimizar esta situación". El CMT estaba integrado por: en un Departamento de Junta Médica, Servicio Médico de consultorio y Servicio Médico de domicilio. Si bien las funciones de los profesionales de la salud mental no estaban especificadas en el Decreto Acuerdo, estos realizaron funciones desde el inicio de la institución. Los

profesionales psiquiatras laborales, fueron requeridos específicamente para la conformación de las Juntas Médicas y los psicólogos como parte del equipo de salud mental realizando psicodiagnósticos y evaluaciones prelaborales.

La transición de un nuevo gobierno a fines del 2003, abre la posibilidad de modificar y reconfigurar al antiguo CMT. Con el actual Gobierno se decreta la creación del "Servicio de Salud Ocupacional Provincial (SeSOP)" en el ámbito de la Subsecretaría general de la Gobernación (Nº Res. 218 exp. Nº 147/369), al igual que el antiguo CMT. El SeSOP se propone como principal objetivo "la disminución del índice de ausentismo laboral y, por ende el incremento de la productividad en el Sector Público", los objetivos se basan en los objetivos centrales sostenidos por el Ministerio de Economía: economía de estructuras y procedimientos, eficacia y eficiencia de los mismos, así como su encuadramiento en el marco legal y el impacto tecnológico - informático que retroalimente los beneficios netos de esa eficiencia.

Bajo estos propósitos se rediseñan un nuevo Manual de Procedimientos, quedando delimitado y definido el rol del equipo de Salud Mental. Siendo cada vez mayor la demanda de licencias, pedidos de cambio de funciones o jubilaciones anticipadas por patologías mentales y/o psiquiátricas.

## CONCLUSIÓN

Considero que si bien la Ley faculta la posibilidad de control del ausentismo laboral ya que esto representa grandes costos económicos para el empleador, la tarea preventiva del empleador en resguardar a su empleado, por lo que debiera ser tanto o más importante que la del control.

Igualmente analizar la legislación que trasciende a una institución es fundamental ya que su historia y los fundamentos determinan nuestras prácticas en la actualidad. La poca importancia a los profesionales "psi" vista en cada uno de los diferentes decretos analizados, no es sin consecuencia en nuestro propio quehacer.

A partir de lo expuesto se infiere que la tarea de control no implica en sí misma la reducción de la solicitud de las mismas, especialmente en el sector psiquiátrico, ya que la complejidad del problema hace vital estrategias de acción más interdisciplinarias y diversas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Decreto Acuerdo (1999) Creación del Consejo de la Medicina del Trabajo. Expte. 2241/110 - D1999. Secretaría General de la Nación.
- Decreto Nº 2.5050/1 (2001) Expte - Nº 691/110 - C- 2001. Reglamento Interno y Manual de Procedimientos del Consejo de la Medicina del Trabajo.
- Dejours, Christophe. (1989) Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo. Hvmánitas. Bs. As.
- Dictamen Fiscal Nº 2766. (1999) Expte: Nº 2241/110 D - 1999. Facultativo a la Secretaría de la Gobernación a establecer convenios tonel IPSST y SIPROSA.
- Esteve, José Manuel. (1994) El malestar Docente. Ed Paidós. Bs. As.
- Expte. Nº 147/369. (2004) Manual de Procedimientos del Servicio de Salud Ocupacional Provincial. Normas Operativas Complementarias.
- Ferullo A. G. (2002) Aproximaciones a la Participación Social desde la Psicología. Vol. I. Serie Tesis. Ed. Facultad de Psicología. Tucumán.
- Ley de Contrato de Trabajo. (2001) Ed. La ley suplementos universitarios. Bs. As.
- Perrone, Néstor. (2005) Procedimientos y técnicas de planificación / programación en Salud.
- Poder Ejecutivo Provincial. (1990). Decreto Acuerdo Nº 275/1. Expte Nº 1.871/110-D- 1990. Creación del Departamento Médico Laboral.
- Poder Ejecutivo Provincial. (1995). Decreto Nº 56/1. Creación de Reconocimientos Médicos.
- Resolución Nº 691/110 - C - 2001. (2001) CMT: Normas de Procedimientos. Anexo II.
- Resolución Nº 218. (2004) Expte: 147/369 - D - 2004. Creación del servicio de Salud Ocupacional Provincial.

# DISCRIMINACIÓN EN EL EMPLEO: EL ROL DE LA PSICOLOGÍA DEL TRABAJO ANTE LA SELECCIÓN DE PERSONAL DISCRIMINATORIA. UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE EL MARCO LEGAL DE LOS ESTADOS UNIDOS Y LA REPÚBLICA ARGENTINA

Vera Candia, Hugo Rubén  
Asociación de Psicólogos de Buenos Aires. Argentina

## RESUMEN

La discriminación es un fenómeno que trasciende todas las fronteras y penetra sutilmente en todos los niveles de la vida cotidiana. La discriminación se presenta en áreas tan diversas de las relaciones humanas como el consumo de bienes y servicios, el acceso a la vivienda, el entretenimiento, la política y hasta en el acceso al empleo. ¿Pero que significa discriminar? ¿que tipos de conductas y procedimientos resultan discriminatorios? Muchas naciones industrializadas adoptaron medidas contra la discriminación, siendo paradigmática la legislación de los Estados Unidos. La psicología aplicada al trabajo tiene un rol decisivo al brindar soluciones científicas a las personas, pero mal utilizada podría violar derechos civiles específicos. El objetivo del presente trabajo es revisar las actuales teorías sobre la discriminación en el empleo, en virtud de un reciente fallo judicial producido en la Argentina, para establecer un marco legal para la selección del personal. En tal sentido se comparó el contexto legal de los Estados Unidos con los principales casos que sirvieron como hitos jurídicos. De la comparación surgieron notables semejanzas en la jurisprudencia y notables diferencias en la práctica psicológica laboral local.

## Palabras clave

Selección Reclutamiento Empleo Discriminación

## ABSTRACT

DISCRIMINATION IN EMPLOYMENT: THE ROLE OF INDUSTRIAL PSYCHOLOGY IN THE FACE OF DISCRIMINATION IN PERSONNEL SELECTION. A COMPARATIVE STUDY BETWEEN THE LEGAL ENVIRONMENT OF THE UNITED STATES AND THE ARGENTINE REPUBLIC

Discrimination is a phenomenon that transcends all frontiers and penetrates subtly in all levels of daily life. The discrimination is presented in various areas of human relationships such as goods and service consumption, access to housing, entertainment, politics and even access to the employment. But what does discrimination mean? What types of conduct and procedures are discriminatory? Many industrialized nations have adopted measures against discrimination through legislation following the USA paradigm. The psychology applied at work has a decisive role in offering scientific solutions to the persons concerned, but if wrongly used would violate specific civil rights. The aim of the present work is to check the current theories on discrimination in the employment industry, due to a recent lawsuits, which took place in Argentina, in order to set a legal environment for personnel selection. A comparison was made with legislation in the USA context and principal cases that served as legal landmark. Notable or remarkable similarities emerged from these findings reflecting similarities in jurisprudence as well as notable differences in the industrial psychology practiced locally

## Key words

Selection Recruitment Employment Discrimination

## INTRODUCCIÓN

La psicología es una ciencia que tiene por objeto estudiar la mente y el comportamiento humano y cuando aplica tales estudios como producto de la teoría e investigación en el escenario laboral se constituye como Psicología del Trabajo (Landy y Conte, 2004). Una de las áreas de intervención del psicólogo laboral es el reclutamiento y selección de personal cuyo objeto es elegir a la persona que tiene la mayor probabilidad de triunfar en el trabajo sobre la base de sus conocimientos, habilidades, capacidades y otras características personales (CHCO). Para llevar a cabo esto, "el psicólogo se vale de métodos científicos objetivos cuya validez ha sido demostrada por casi un siglo de investigaciones en torno a la selección de empleados" (Spector, 2002). Por consiguiente, la psicología del trabajo ayuda a las personas y a las organizaciones a que el trabajo sea realizado por las personas que poseen las CHCO necesarias para un buen desempeño de las tareas ayudando de igual manera a la satisfacción del trabajador e incrementando la productividad de la empresa. En el reclutamiento y selección se establecen "diferencias" entre las personas separando las aptas para un empleo de aquellas que no lo son, pero ¿son acaso estas diferencias discriminatorias?. Para los fines de este informe se tomará la definición de discriminación del Art. 1 del Convenio 111 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1958 que ha dado su definición de discriminación<sup>1</sup>. El jurista Claudio Kiper es condescendiente con tal definición<sup>2</sup>. Tanto las premisas de la OIT como las de Kiper, adhieren por completo a los principios sostenidos por la psicología del trabajo al brindar procedimientos de reclutamiento y selección justos e imparciales vinculados solamente con las exigencias materiales y objetivas del empleo. La psicología del trabajo evalúa las capacidades personales del individuo y no al grupo social al que pertenece, haciendo que las decisiones tomadas sobre selección estén basadas en un criterio justo e imparcial y no en factores irrelevantes tales como la raza, el sexo, religión, edad, estado civil, discapacidad o ciudadanía. No obstante se han presentado varios casos judiciales que involucraron a psicólogos laborales y que cuestionaron ciertas prácticas de selección.

## EL CONTEXTO LEGAL EN LOS ESTADOS UNIDOS

Una de las características sobresalientes de la psicología norteamericana es su nivel de posgrado y su objetivo eminentemente práctico. La práctica del psicólogo está regulada bajo sus propias normas locales. En cuestiones legales el psicólogo frecuentemente participa como perito o testigo experto en litigios por discriminación. Como fruto del movimiento por los Derechos Civiles de los años sesenta se promulgaron leyes y regulaciones como la Ley del Salario Igualitario de 1963, el Título VII de la Ley de Derechos Civiles de 1964 y su reforma de 1991, la Orden Ejecutiva 11246 de 1965, la Ley de Discriminación por Edad de 1967 y su reforma de 1968, la Ley por la Oportunidad de Empleo Igualitaria de 1972, la Ley de Discrimi-

nación por Embarazo de 1978, y la Ley de Estadounidenses con Discapacidades de 1990. Todas estas leyes hacen ilegales para un empleador discriminar sobre la base de la raza, color, sexo, salario, religión, origen nacional, edad, embarazo, discapacidad mental o física y protegen al individuo desde el proceso de reclutamiento y selección hasta la desvinculación. Estas normas del Congreso<sup>3</sup> son solidarias con los principios estipulados de la OIT. Asimismo a los efectos de cumplir, fiscalizar y sancionar conductas discriminatorias se crearon a nivel federal la Comisión por la Oportunidad de Empleo Igualitaria (EEOC) y la Oficina de Cumplimiento de Contratos Federales (OFCCP). Durante el año fiscal de 2006 la EEOC recibió 75.768 denuncias de las cuáles 35,9% son por raza; 30,7% por género; 29,8% por represalia a todos los estatutos; 25,8% por represalia al Título VII; 21,8% por edad; 20,6% por discapacidad; 11% por nacionalidad; 3,4% por religión y 1,1% por salario. Según Landy y Conte se pueden reconocer dos tipos de teorías sobre discriminación en el acceso al empleo: la primera es la discriminación directa, intencional, sistemática o tratamiento adverso que se manifiesta cuando el empleador rechaza a un postulante mediante criterios subjetivos vinculados al desempeño o por estereotipos ligados al grupo o clase social al que pertenece el candidato. Un caso ejemplar de discriminación directa fue *Phillips v. Martín Marietta*<sup>4</sup>. En 1966 la señora Ida Phillips fue rechazada al calificar como postulante mujer con niños en edad pre-escolar. Si bien el Tribunal de Distrito como el de Apelaciones no encontraron práctica discriminatoria alguna la Corte Suprema sostuvo que la política de contratación que establecía una diferencia en postulaciones de mujeres con niños en edad pre-escolar y hombres en igual situación constituía una violación al Título VII de la Ley de Derechos Civiles de 1964 dado que la empresa no había realizado una distinción sobre la base del mérito o calificación profesional. La segunda es la denominada discriminación indirecta, no intencional o impacto adverso en la que se puede reconocer que el empleador pudo no haber rechazado deliberadamente pero su procedimiento de selección en apariencia objetivo y neutro generó una exclusión no vinculada con el mérito o capacidad del candidato para el puesto en cuestión. Si bien este tipo de discriminación comenzó a perfilarse en 1963 con el litigio *Myart and Illinois FEPC v. Motorola* no fue oficialmente reconocida hasta el juicio contra *Duke Power*. En *Griggs v. Duke Power*<sup>5</sup> el departamento de recursos humanos de la compañía eléctrica desarrolló una práctica de empleo y ascenso en la que requería a los aspirantes pasar dos pruebas cognitivas (una prueba de aptitud mecánica de Bennett y una de inteligencia de Wonderlic) y poseer título secundario como condición de empleo y transferencia. Willie Griggs presentó una demanda como acción conjunta en nombre de otros 13 empleados negros bajo el reclamo que tales requisitos los discriminaba sobre la base de la raza. La Corte Suprema determinó que tales requisitos eran ilegales porque no estaban destinados para medir las capacidades necesarias para desempeñarse exitosamente en el puesto. La Corte entendió que estos dispositivos operaban como barreras injustificadas para la contratación de empleados negros y que servían para mantener la tradicional política de otorgar preferencia a empleados blancos. Existe otro tipo de discriminación que es producto de decisiones estatales para proporcionar mecanismos específicos para reducir la discriminación pasada de grupos vulnerables: son los denominados programas de acción afirmativa o discriminación positiva. Un caso ilustrativo de discriminación positiva lo constituye el litigio *United Steelworkers of America v. Weber*<sup>6</sup>. La Corte Suprema sostuvo que el plan de acción afirmativa adoptado por la empresa que establecía un cupo de 50% de vacantes sobre un programa de capacitación laboral para trabajadores correspondientes a una minoría no era ilegal bajo los principios del Título VII de la Ley de Derechos Civiles de 1964.

## EL CONTEXTO LEGAL EN LA ARGENTINA

La práctica de la psicología en nuestro país esta regulada por leyes correspondientes a cada provincia y por la Reglamentación N°2447/85 del Ministerio de Educación de la Nación en el que le incumbe al psicólogo desarrollar tareas de reclutamiento y selección de personal en el ámbito laboral. Asimismo la Federación de Psicólogos de la Argentina declaró un Código de Ética en el que se consagra el principio de no discriminación en la práctica profesional de la psicología. En materia legal el principio de igualdad en el trabajo y el derecho de no ser discriminación se hallan consagrado tanto en el art.16 y el 20 de la Constitución Nacional que establecen en líneas generales que todos sus habitantes, inclusive extranjeros, son iguales ante la ley y admisibles en los empleos sin otra condición que la idoneidad. Por otra parte El derecho de no discriminación se halla disperso en la Ley 20.392 de Igualdad Laboral de 1973, el Art.1 de la Ley 23.592 de Penalización de Actos Discriminatorios de 1988, el Art.4 del Anexo II de la Ley 25.212 del Pacto Federal del Trabajo de 1999 y el Art. III de la Ley 25.280 de Discapacidad del 2000. En 1995 se creó el Instituto Nacional contra la Discriminación y la Xenofobia (INADI) y aunque esta institución y la Defensoría del Pueblo se crearon con el objetivo de difundir los principios de la ley antidiscriminatoria y defender los derechos humanos respectivamente ninguna tiene poder para auditar, fiscalizar ni llevar a cabo litigios judiciales por discriminación en la admisión a un empleo. El INADI registró hasta el 30 de Noviembre del 2006 un total de 186 denuncias por discriminación de las cuáles 22,4% no están clasificadas; 18,28% son por discapacidad; 12,9% por ideología; 12,37% por enfermedad; 8,06 por género; 5,91% por etnia; 4,30 por religión; 3,23% por orientación sexual y aspecto físico; 2,69% por nacionalidad; 1,61% por edad y 0,54% por regionalismo. Siendo la ley 23.592 no especifica al ámbito laboral, las restantes protegen al empleado de la discriminación sobre la base de la raza, color, ascendencia nacional, religión, sexo, edad, opinión política, origen social, gremiales, de residencia o responsabilidades familiares. No obstante, ninguna de ellas menciona la situación del postulante o aspirante a un empleo. Si bien se han planteado litigios alegando discriminación arbitraria en el acceso al empleo, los mismos desafiaban normas, estatutos y leyes sostenidas por empleadores estatales. Una excepción lo constituye el caso *MEI v. Freddo S.A.*<sup>7</sup> en la que mediante un amparo colectivo se desafió una practica de reclutamiento y selección desarrollada por el departamento de RR.HH. de la empresa por discriminar mujeres en la contratación. La Cámara en lo Civil Nacional declaró como inconstitucional e ilegal el requisito que solicitaba hombres y no mujeres para diversos puestos de la compañía ya que tal requerimiento estaba más ligado a prejuicios sobre la mujer que sobre su desempeño. Como sentencia la Corte exigió a la empresa a implementar un plan de acción afirmativa para remediar todo vestigio discriminatorio en sus practicas de empleo hasta lograr un equilibrio estadístico adecuado entre toda su fuerza laboral.

## METODOLOGÍA

Se realizó una revisión bibliográfica en materia de jurisprudencia y discriminación en el empleo de la Argentina y los Estados Unidos. También se confeccionó una entrevista estructurada para obtener datos acerca del estado actual de denuncias procesadas por el INADI.

## CONCLUSIONES

Cuando el profesional aplica los principios de la psicología surtidos de la investigación básica nunca puede resultar discriminatoria su labor. Según lo expuesto, se sanciona la práctica cuando su procedimiento carece de validez. Si bien los programas de acción afirmativa tienen sus raíces en la Constitución Norteamericana, se advierte que las sentencias judiciales de ambos países han utilizado la discriminación positiva como medida paliativa para remediar la discriminación laboral pasada.

También han considerado que la discriminación en el acceso al empleo merece ser sometida a un escrutinio bajo los mismos principios de igualdad y del derecho civil que protegen a las personas de los abusos del empleador. No obstante, es notable que mientras en los Estados Unidos el psicólogo laboral participa activamente en el desarrollo de programas de reclutamiento y selección a todos los niveles y como perito en juicios por discriminación, en la Argentina la actividad aunque reglamentada, no evidencia hasta la fecha su participación como perito o testigo experto (caso Freddo) para solucionar conflictos legales desde una perspectiva y científica y objetiva.

---

## NOTAS

1 Según el Convenio 111 de la OIT discriminación en el trabajo es "cualquier distinción, exclusión o preferencia basada en motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, ascendencia nacional u origen social (...) o cualquier otra distinción, exclusión o preferencia que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidad o de trato en el empleo o la ocupación (...) las distinciones, exclusiones o preferencias basadas en las calificaciones exigidas para un empleo determinado no serán consideradas como discriminación (...) los términos empleo y ocupación incluyen tanto el acceso a los medios de formación profesional y la admisión en el empleo y en las diversas ocupaciones como también las condiciones de trabajo"

2 Kiper sostiene que "El principio de igualdad no se ve afectado cuando se efectúan distinciones basadas en características personales tales como la capacidad mental o física, el talento, la capacidad o los méritos del individuo (...) se lo agrede cuando se realizan diferenciaciones basadas en factores sobre los cuáles el ser humano no tiene control tales como su raza, color, linaje, religión, sexo, etc." Cit. En Derechos de las minorías ante la discriminación, pág 36, 1.998.

3 El Congreso norteamericano ha definido como discriminatorias aquellas decisiones sobre el empleo basadas en características personales no asociadas con el empleo a menos que sean una cualificación ocupacional de buena fe relacionada con el empleo y razonablemente necesaria para el normal funcionamiento de una empresa o negocio particular.

4 Phillips v. Martin Marietta Corp., 400 U.S. 542 (1971)

5 Griggs v. Duke Power Co., 401 U.S. 424 (1971)

6 United Steelworkers of América v. Weber., 443 U.S. 193 (1979)

7 Fundación Mujeres en Igualdad v. Freddo S.A., C. Nac. Civ., sala H, 16/12/2000.

## BIBLIOGRAFÍA

AMADEO, J.L. (2006) Ley contra la discriminación. Lexis Nexis-Argentina, Buenos Aires.

Federal Labor Laws(1989) United States of America. Eleventh Edition, pág 860.

KIPER, C.M. (1998) Derechos de las minorías ante la discriminación. Hammurabi. Buenos Aires

LANDY, F. y CONTE J. (2004) Work in the 21st Century. An introduction to Industrial and Organizational Psychology. Mc Graw-Hill Companies, Inc. New York.

MUCHINSKY, P.M. (2002) Psicología aplicada al trabajo. 6ta edición. Thompson Learning.México

RAMOS, V. (1999) Racismo y discriminación en Argentina. Catálogos. Buenos Aires.

SPECTOR, P. (2002) Psicología Industrial y Organizacional. Investigación y Practica. 1ªedición Manual Moderno. México, pág 122.

# INSTITUCIONES DEL ESTADO: TRANSFORMACIONES EN EL ORDEN SIMBÓLICO Y ESTRES

Wehle, Beatriz Irene; Montenegro, Roberto  
Universidad Nacional de Quilmes. Argentina

## RESUMEN

Este trabajo subraya que el estatuto de la norma ha cambiado profundamente en los últimos años. Postularemos que las transformaciones en los sistemas normativos producen su entrada en procesos de dispersión. Y que como producto de esto se altera la dimensión simbólica de la institución. Estas alteraciones producen efectos en el comportamiento y en el cuerpo de los agentes en relación a su vida laboral.

## Palabras clave

Leyes Transformaciones Cuerpos Estrés

## ABSTRACT

INSTITUTIONS OF THE STATE:  
SYMBOLIC TRANSFORMATIONS AND STRESS

This work underlines that the statute of the norm has changed deeply in the last years. We will postulate that the transformations in the normative systems produce its entry in processes of dispersion. And as product of this alters the symbolic dimension of the institution. These alterations produce effects in the behavior and in the body of the agents in relation to its labour life.

## Key words

Laws Transformations Bodies Stress

En este trabajo[i] subrayaremos que el estatuto de la norma ha cambiado profundamente en los últimos años y que este fenómeno trasciende las fronteras nacionales. Postularemos que se ha producido un deslizamiento en virtud del cual los sistemas normativos tienden a entrar en procesos "disipativos", y que tales mutaciones afectan un hecho constitutivo del modelo racional burocrático en el que tradicionalmente se asienta la estructuración básica de las organizaciones del Estado: la profunda imbricación con el derecho racional. Señalaremos que como consecuencia de esto se altera la simbólica institucional y que, como una manifestación más de la *eficacia simbólica*, estas alteraciones producen efectos en la corporeidad de los agentes en los espacios de trabajo.

## I.

En general, en las sociedades cuyas instituciones están envueltas en procesos que diluyen sus identidades tradicionales, aquellas en que el largo proceso de constitución de dispositivos de disciplinamiento parece estar alcanzando sus límites últimos, el estatuto de la norma se ha deslizado hacia posiciones que pueden ser caracterizadas como propias de los *sistemas disipativos*[ii], ¿Cuáles son algunas de estas características?, ¿Por qué las consideramos relevantes en este escrito?.

Entre los aportes del pensamiento complejo encontramos argumentos que evaluamos como pertinentes para describir la especificidad de las mutaciones que está sufriendo la norma en particular y el orden simbólico en general.

En las perspectivas tradicionales, el sistema jurídico estructura jerárquicamente sus componentes y se clausura en un universo simbólico autosuficiente. Paradigmáticamente es la teoría del derecho de Hans Kelsen[iii] la que considera como concepto fundamental para la construcción teórica del campo del derecho, no ya el concepto de norma, sino el sistema de normas, su ordenamiento. En consecuencia, va a definir al derecho no como una regla, sino al *conjunto de reglas que tienen unidad sistémica*, por lo cual son las relaciones que vinculan normas particulares las que fundamentan el derecho. Esta concepción, admitida por múltiples tratadistas, subraya la sistematicidad normativa del derecho[iv], basada en el modelo denominado "dogmático" de derecho y saber jurídico que se ha constituido en el siglo xix. Es allí donde aparece el postulado de que era necesario prescindir de las conexiones con otras esferas que no fueran las del derecho (lo económico, político, etc., formaban parte del "afuera"). Ese jurisdicismo apuntaba a constituir sentido sólo desde dentro del sistema, esquivando toda conexión con el mundo social, político o económico. Los significantes provenientes del mundo social, político, cultural, etc., eran tratadas como lo otro a rechazar. Como sistema, las normas jurídicas -leyes, contratos, sentencias, ordenanzas, etc.- desarrollan *cuerpos legales*, y son estos los que permiten la *reproducción de normas jurídicas mediante otras normas jurídicas*. Se conforma un *sistema autorreferencial*, cerrado, en el que el derecho dice *qué es* el derecho.

Pero, para algunos autores, entre ellos Grün, este modelo entra en crisis en los años cuarenta del siglo XX, así, dice: "(...) ese modelo (dogmático y juricista) ha entrado en crisis después de la Segunda Guerra Mundial (...) en buena medida impulsado por los nuevos vientos que soplan sobre el derecho provenientes, precisamente, de la economía y la realidad

social. Recordemos a este respecto la advertencia de Norberto Bobbio en el prólogo a su obra *Dalla struttura alla funzione* sobre la necesidad de que el derecho rompa su esplendoroso aislamiento “y escuche que “la sociología llama a su puerta””. [v]

Parece indudable que, como en muchos otros aspectos de nuestra realidad social, cultural, política o tecnológica, en el área de lo jurídico nos encontramos con profundos cambios, con sustanciales modificaciones con relación a lo que era habitual hasta no hace muchos años, de modo que, como otros sistemas sociales, el derecho pasa a operar en condiciones de indeterminación y de alto riesgo. Estaríamos en presencia, desde un punto de vista eco sistémico, de un *momento de bifurcación*, motivado por las transformaciones en las bases económicas, sociales y culturales de los Estados nacionales. El crecimiento y la densificación de las redes de las TIC, el acortamiento de las distancias por la revolución en el transporte, etc. producen constantemente novedades en el ámbito del derecho. En efecto, para no citar sino algunos de los más notorios actualmente, señalaremos la inter vinculación de los sistemas jurídicos de diversos Estados, lo cual incluye la emergencia de estructuras jurídicas que tienen competencia sobre los Estados Nacionales, e incluso sobre sujetos de derecho de esos Estados. Pero por otro lado, señalaremos algo que nos interesa para este escrito: *el desmontaje de los grandes conjuntos de normas generales* legisladas por órganos de gran presencia sustantiva. Se tiende a una mayor particularización e individuación en la toma de decisiones, que antes se realizaban desde posiciones de alta jerarquía. Ahora, la complejidad, interconexión y dispersión que estamos reseñando, convoca a otro concepto sistémico, como es el de *entropía*[vi] Precisamente la forma dogmática y jurídicista en que se inscribía la norma tradicionalmente, procuraba controlar el desorden desde estructuras de derecho verticales y altamente codificadas. Es en este punto donde queremos subrayar que uno de los efectos de las mutaciones en el dominio del derecho incide en los fundamentos del modelo racional-legal en el que se asienta la administración pública tradicional. Como se recordará, este modelo está totalmente enlazado al derecho racional[vii], y así como en teoría de la organización se ha visto al modelo weberiano como “cerrado” -sin la noción de entorno-, esta misma característica guarda similitud con lo que vimos más arriba respecto a la concepción del sistema legal tradicional como un ámbito que excluye todo aquello que no le es propio.

La des-construcción, el desmontaje, que ha sido detectado como tendencia en el dominio del derecho, genera las condiciones de posibilidad para que, con argumentos que invocan demandas y urgencias del entorno económico, social, o político, se tomen iniciativas de poder novedosas en cuanto a la búsqueda de recursos para minimizar la incertidumbre que, como vimos, brota del incremento de la complejidad y velocidad de transformación de la realidad actual.

## II.

En la administración pública, el desmontaje, la descentralización, la particularización como tendencia, ofrece la posibilidad de modificar las normas que delimitan los grandes lineamientos para los “espacios de juego” (las sucesivas Reformas del Estado), que en el caso de la administración local del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, ha llevado a que se produjeran decodificaciones profundamente arraigadas en el entramado simbólico explícito y en el *trasfondo de acuerdos* propio del modelo racional-legal. Queremos indicar que un espacio institucional cualquiera implica la objetivación de significados y que estos se institucionalicen como un *trasfondo legítimo, disponible*, y que subjetivamente es vivido como una realidad estable en virtud de la cual los agentes orientan su comportamiento y lo tornan previsible. Son los *universos simbólicos*[viii] que otorgan sentido a la acción y a las posiciones de los

mismos.

En el caso que nos ocupa, las operaciones reflexivas realizadas por el poder político modificaron la legislación y posibilitaron la entrada de los principios del “Nuevo Management”, de modo que los cambios en la normativa básica incidieron en la trama simbólica de trasfondo, generando rupturas, hibridaciones, convergencias y bifurcaciones. Se modificaron las normas básicas, caducaron las estructuras orgánico-funcionales tradicionales y se modificaron los códigos que rigen las prácticas laborales. Como hemos visto en otros informes de nuestra investigación, el modelo gerencial procura liberar a los espacios de la organización del entramado de normas y de reglas que los regulan bajo el mandato del principio de *apego a la gestión de la norma*. Pero la gestión del modelo discrecional caotiza el trasfondo de acuerdos, lo cual lleva a fortalecer aún más la posición de quienes ejercen el poder, al atribuirse la capacidad de introducir diseños y modalidades que tornen previsible a los sistemas. Esa articulación entre los principios del modelo discrecional y el ejercicio del poder tiende a objetivar las hibridaciones y los quiebres de las líneas de significación, al pasar al trasfondo conversacional y estabilizarse como universos simbólicos de legitimación.

## III

Las operaciones de intervención sobre el trasfondo simbólico que daba identidad a las organizaciones de gobierno, tal como lo hemos descrito, produce un incremento de la segmentación constitutiva de los espacios institucionales. La generación del “grupo restante”[ix] es, a nuestro juicio, una de las condiciones de posibilidad para que se instalen los grupos “residuales”, compuestos por aquellos agentes que antes eran sujetos de pertenencia plena. La inexistencia de los lugares contemplados en la estructuración tradicional de las instituciones, produce verdaderos estados de anomia que se expresan en las descripciones que los agentes hacen de la situación en que se encuentran. Así, dicen que son “material de desecho”, personal “residual”, a la espera de que se jubilen o se retiren, en cuyo caso el “cuerpo biológico” terminaría finalmente por efectivizar la des-construcción de aquella corporeidad simbólica que anticipó esa “crónica de una muerte anunciada”.

## IV.

¿Cuáles son, en suma, las inscripciones significativas vinculadas al trabajo y que disparan efectos desde la dimensión simbólica institucional?

¿Cuáles son algunas de las consecuencias en términos de la calidad de vida de los agentes? ¿Qué efectos observables se vinculan con la salud y con el *estrés laboral*?

Por un lado, el desplazamiento hacia espacios de la Administración del Estado de modalidades de gestión de los recursos humanos propio de las empresas privadas[x], de acuerdo al denominado “*management moderno*”, va a poner el acento en los aspectos psicológicos del individuo. La focalización en la *realización personal*, que implica iniciativa, creatividad y un *saber ser* en la empresa, pasa a ser considerada por los responsables de recursos humanos como un factor más de producción. Las exigencias de plasticidad y creatividad, la demanda para que los actores acepten ser “reciclados”, para que acepten ser desplazados de un ámbito a otro de la organización, implica el supuesto de que hay que estar al servicio de los diseños y ritmos que se marcan desde quienes ejercen el poder en las organizaciones. Desde una postura crítica Nicole Aubert denuncia la sobre-exigencia del “hacer más”, como uno de los imperativos del “*nuevo management*”. Pero la exigencia de “más y mejor”, que se vincula con los objetivos de la gestión de calidad continua, promueve límites de aceptabilidad para el comportamiento de los agentes, instala la búsqueda de reconocimiento en la aspiración a mejorarse en el día a día. El hecho de estar estipulado este aspecto (generalmente de una manera tácita), hace a una insatisfacción constante de los

resultados, y finalmente, el siempre “más rápido”, se convierte en una *variable estresora*[xi]

Dadas las condiciones en que se desarrollan las actividades en las organizaciones estatales, pareciera ser que el estrés es un efecto necesario para afrontar las exigencias de productividad. En el informe anterior de nuestro equipo de investigación ya citado señalamos: “Se administra ante todo energía psíquica, complejidad psíquica. O sea, pensamientos, deseos, ambiciones, sublimaciones, angustias, (...) en resumen, todo lo que constituye el imaginario individual en su doble dimensión cognitiva y afectiva”[xii]

En otro registro, observamos que hay una relación entre el incremento del estrés y la desestructuración que la tensión entre los paradigmas en conflicto ha generado en el colectivo de trabajo. Esto es así cuando ello opera sobre aquellos agentes que no perciben su trabajo como enriquecedor y retraen su compromiso en las tareas, limitándose a brindar un servicio mínimo. Esta situación resulta aún más conflictiva cuando circulan proyectos, y algunas acciones, con vistas a producir reformas en el sistema de administración y que tratan de poner en práctica los modelos de la “*Nueva Gestión Pública*”, o del llamado también “*New Public Management*” Las diferentes versiones de estos proyectos, sobre las cuales se vienen tejiendo todo tipo de conjeturas, desde fines de los años 90, ejercen presión sobre la actitud de los agentes. Actitud que por algunos funcionarios es considerada de “*descompromiso*”. Esta descalificación opera en un doble sentido, por una parte, desintegra el colectivo de trabajo y por la otra, aumenta las fuentes de estrés en el sector, haciéndole a esos agentes cada vez más difícil de sobrellevar su trabajo. Este malestar va filtrándose por los poros mismos de la institución y tiende a corroer las posibilidades mismas de mejorar el sistema allí donde es necesario hacerlo. En este contexto, en el que silenciosamente se van generando sucesivas rupturas, aunque estas no sean fácilmente perceptibles a simple vista, se verifica un incremento del malestar en el clima de trabajo.

A modo de conclusión, diremos que esperamos que este trabajo haya señalado algunas características de la lógica institucional actual, sus condiciones de producción y sus efectos.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUBERT, Nicole, (1994), “Stress, Motivation et Management: Enjeux et Paradoxes”, en S. Moors (comp.) “Stress et travail: origines et approches”, Institut National de Recherche sur les conditions de travail, Bruxelles, Págs.49/71.
- CASTEL, R. (1995) Les métamorphoses de la question sociale, Paris, Fayard.
- GRÜN, Ernesto (1993), «Sistema jurídico y sistema ecológico. Un enfoque sistémico», La Ley Revista Actualidad, agosto 19.
- HART, H.L.A. (1959) El concepto del derecho, Ed Abeledo Perrot Buenos Aires,.
- KELSEN, Hans. Teoría pura del derecho, Buenos Aires, Eudeba.
- LUHMANN, Niklas (1990), Sociedad y sistema: la ambición de la teoría, Barcelona, Paidós.
- MÉDA, D. (1995) Le travail. Une valeur en voie de disparition. Paris. Aubier.
- NEFFA, J. (1998) Los paradigmas productivos taylorista y fordista y sus crisis, Buenos Aires, Lumen, Hvmánitas.
- ROSS, Alf, Sobre el Derecho y la Justicia, Buenos Aires, Eudeba.
- RUSSO, Eduardo Ángel. (1995). Teoría general del derecho en la modernidad y en la posmodernidad. Buenos Aires, Abeledo Perrot
- VON BERTALANFFY (1984), Teoría general de los sistemas. Fondo de Cultura Económica.
- WEHLE, Beatriz (2005) “Crisis y estrés en el trabajo”, XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires-UBA.

---

## NOTAS

[i] Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto I+D/07 “Culturas laborales, competencias profesionales y formación”, dirigido por Beatriz Irene Wehle en la Universidad Nacional de Quilmes.

[ii] Denominación dada por Ilya Prigogine a los sistemas que se alejan del equilibrio.

[iii] En Kelsen, Hans. *Teoría pura del derecho*, Buenos Aires, Eudeba.

[iv] Ver Ross, Alf, *Sobre el Derecho y la Justicia*, Buenos Aires, Eudeba.

[v] Grün, Ernesto (1999), “Una visión sistémica y cibernética del derecho”, en Revista Telemática de Filosofía del Derecho, Pág. 20, Roberto-Marino Jiménez Cano. Madrid. Ed. Electrónica 2da. Ed..

[vi] El concepto de entropía ha sido definido como la tendencia al caos, y eventualmente a la muerte, que se manifiesta en todos los sistemas.

[vii] Como lo señala Max Weber en numerosos pasajes de su obra, entre otros en “Burocracia y Derecho”, el capítulo 7 de *¿Qué es la burocracia?*. Buenos Aires, Ed. Leviatán.

[viii] Para Berger y Luckmann, estos universos simbólicos se objetivan y al sedimentar, producen la legitimación de los espacios institucionales.

[ix] Es la denominación que ha dado J.P. Sastre al grupo que se co-constituye por efecto de la operación de constitución de un “grupo propio”. La identidad positiva de este último, arroja al primero como derivado y segundo, lo coloca en posición de definirse por lo negativo.

[x] Wehle, Beatriz, I. “Crisis y estrés en el trabajo”, en *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Facultad de Psicología, UBA, 2005

[xi] Wehle, Beatriz I, “Crisis y estrés...op. cit., pag. 2.

[xii] Wehle, Beatriz I, “Crisis y estrés..., *Ibid*.



# DE LA MOTIVACIÓN A LA IMPLICACIÓN: LA SUBJETIVIDAD COMPROMETIDA EN EL TRABAJO

Zangaro, Marcela Beatriz; Wehle, Beatriz Irene  
Universidad Nacional de Quilmes - Universidad Argentina de la Empresa. Argentina

## RESUMEN

Las empresas consideran a las personas como un recurso necesario para el logro de sus objetivos y buscan que los individuos encaucen el uso de las competencias para lograr los objetivos organizacionales. Esta situación ha sido una preocupación constante para la sociología y la psicología del trabajo, que conceptualizó la conducta laboral como conducta motivada. Las producciones teóricas que abordan el tema de la motivación son la fuente de la que la literatura de gestión toma conceptos y explicaciones para comprender qué motiva la conducta de la gente en el trabajo. En la literatura de gestión de los últimos años podemos registrar un debilitamiento en la presencia y la fuerza del concepto de motivación y su progresivo reemplazo por el de "implicación". Este trabajo analiza qué se entiende en los discursos gerenciales por implicación y cuáles son las características de este proceso. Además propone, desde la consideración de los cambios surgidos a partir de la preminencia de lo que se denomina sociedad del conocimiento y de la información, desde el auge de la intelectualización de la producción y del trabajo, una explicación de por qué las empresas deben implicar a su personal y no sólo motivarlo.

## Palabras clave

Trabajo Motivación Implicación Subjetividad

## ABSTRACT

FROM MOTIVATION TO IMPLICATION:  
SUBJECTIVITY AT WORK

Business organizations consider people as a necessary resource for achieving their organizational goals. Sociology and labour psychology have always been concerned about this subject and the last one has proposed the concept "motivation" in order to understand people's behaviour at work. Theoretical productions about motivation have been the source from which managerial literature take explanations for understanding behaviour at work. In recent years, there has been a progressive change in managerial literature from the concept "motivation" to the concept "implication". This paper analyzes how managerial literature understand "implication" and its characteristics. It also propose, from the point of view of the global changes and the importance given to the "knowledge and information society" and to the intellectual character of production and labour, an explanation about why enterprises must imply workers instead of motivating them.

## Key words

Labour Motivation Implication Subjectivity

El contexto mundial de realización de los negocios establece parámetros que guían las decisiones y el accionar de las organizaciones empresarias en tanto éstas buscan implementar los pasos necesarios para ser competitivas en el mercado. Las decisiones que toman y el accionar consecuente que despliegan en función del objetivo de la competitividad no afectan sólo al diseño de procesos de trabajo sino también a la adopción de políticas de gestión de personal (Wehle, 2000:170). Las empresas consideran a las personas como un recurso necesario para el logro de ese fin. Buscan que los individuos cuenten con las competencias adecuadas para el desarrollo eficiente de las tareas y buscan, consecuentemente, encauzar la acción individual y colectiva, la puesta en uso de las competencias, en pos del logro de los objetivos organizacionales (Wehle, 2000:183).

¿Qué significa encauzar la acción individual y colectiva? Significa provocar que el hacer de los trabajadores sea el propicio, corresponda a las necesidades y objetivos comerciales planteados. Significa hacer que la conducta, entendida como reacción o modo de conducirse del sujeto (individual o colectivo) frente a las diferentes situaciones de trabajo, se despliegue de manera acorde con las necesidades de las empresas.

Es sabido que esta concordancia o adecuación entre el hacer de los trabajadores y los objetivos empresariales se convirtió desde los orígenes del capitalismo en una problemática que ha ocupado buena parte de la producción teórica de la sociología y (principalmente) de la psicología del trabajo, que conceptualizó la conducta laboral en términos de conducta motivada (Ramos, Peiró y Ripoll, 1996: 249). Tomando en cuenta que tanto las empresas como las personas tienen demandas que deben ser satisfechas y a partir de la definición de motivación como un "proceso psicológico relacionado con el impulso (amplitud), dirección y persistencia de la conducta" (Ramos, Peiró y Ripoll, 1996: 215), la psicología laboral buscó comprender y explicar (cuando no también predecir) cuáles eran los motivos que guiaban la conducta del individuo en situación de trabajo. A fin de echar luz sobre esta situación, se elaboraron teorías que analizaron los aspectos motivadores del entorno laboral (por ejemplo, el dinero, la estabilidad, las posibilidades de promoción, etc.) o del contenido del trabajo (las características de las tareas, las posibilidades de desarrollo personal en términos de autonomía, la utilización de conocimientos y habilidades, etc.) y teorías que se concentraron más en delimitar los constructos (por ejemplo, las necesidades) y los procesos motivacionales (expectativas, valores o intenciones) que permitían explicar qué impulsa, dirige y mantiene la actividad laboral (Ramos, Peiró y Ripoll, 1996: 249). Ya sea que estas teorías parezcan recurrir a motivos más "subjetivos" (como las necesidades) o a motivos más "objetivos" (como el dinero, por ejemplo), comparten un supuesto de base: aunque las empresas y los individuos poseen distintos tipos de demandas es posible satisfacer los de ambos a partir de que (y ya que) coinciden en una "conveniencia" que marca el paso de una relación mutua.

Las diversas producciones teóricas que abordan el tema de la motivación son la fuente de la que la literatura de gestión toma conceptos y explicaciones a la hora de comprender qué motiva la conducta de la gente en el trabajo. Por literatura gerencial o de gestión empresarial, seguimos en términos generales a

Boltanski y Chiapello (2002: 97 y sgts.), que definen como tal la literatura de propósito normativo destinada a los cuadros gerenciales y cuyo objetivo principal es poner en conocimiento de ellos innovaciones en materia de gestión de empresas y de dirección de personal. Además de proporcionar a los *managers* las recomendaciones técnicas y prácticas que se consideran eficaces para hacer a las empresas más competitivas, esta literatura difunde y vuelve de sentido común modelos normativos, en tanto está “destinada a suscitar la adhesión a los preceptos expuestos y el compromiso de un vasto número de actores.” (p. 99). La literatura gerencial está poblada de trabajos que analizan los mecanismos de motivación más eficientes, las modalidades de implementación y mantenimiento de prácticas motivadoras o de trabajos que presentan casos organizacionales ejemplares de motivación exitosa, etc.

Pero si hacemos un recorrido por la literatura de gestión de los últimos años podemos registrar un debilitamiento en la presencia y la fuerza del concepto de motivación (a pesar de que no se registra el mismo cambio en las producciones de la psicología laboral). En la actualidad, pareciera establecerse como un saber de sentido común en el ámbito del *management*, la idea de que “para llevar a cabo una acción sostenida, en pos de un propósito, se requiere algo más que motivación”, como figura en el copete del texto de Ghoshal, S. y Heike, B. (2003). La motivación ya no es suficiente para encauzar la acción individual o colectiva y el nombre que recibe ese “algo más” depende del término que cada autor elija de una lista finita. El algo más es “compromiso”, “determinación”, “adhesión”, “fusión de intelecto y emociones”, “autodisciplina”, “autorregulación”, “deseo intrínseco”, “libre elección” o “pasión”. Intuitivamente se puede comprender que las ideas a las que hacen referencia estos términos ciertamente desbordan el concepto motivación y su referencia a la conducta, el que se vuelve débil para abarcar el grado de compromiso que aquellos conceptos sugieren. Ese grado de compromiso parece quedar mejor expresado con el término “implicación”.

¿Cuáles son las características de este proceso de implicación? Resulta suficiente hacer un breve rastreo por artículos del género (3) para responder a esta pregunta. La implicación es un proceso que demanda poner en juego en el trabajo la fuerza de voluntad, que hace que producir resultados se transforme en una necesidad imperiosa. La implicación está presente cuando se asume un compromiso con el trabajo como resultado de una decisión consciente y libre, cuando el trabajador pone en juego el corazón y el alma y alcanza la certeza mental y emocional de que realmente quiere actuar. Hay implicación cuando el trabajador logra dominar las actitudes negativas e identificar las *formas de ser* (en tanto actitudes y comportamientos) que lo ayudan a “desatar la pasión en su trabajo, a comprometerse y entusiasmarse” con lo que hace. Recurriendo a la introspección y a la autodisciplina, la implicación induce a tomar en las propias manos el control de desempeño, la responsabilidad de la propia tarea y, en términos digamos “clásicos”, la responsabilidad por la propia motivación.

Buscamos tratar de comprender las razones que explican el cambio de “motivación” por “implicación”. ¿Por qué los discursos gerenciales sostienen que la motivación ya no es suficiente? Las explicaciones que se esgrimen al interior de ellos giran en torno a la idea de que la motivación impulsa a la acción por estímulos externos o expectativas de recompensa y que el interés de los trabajadores por esos estímulos o la percepción que tienen de las expectativas pueden cambiar. Si los cambios acarrearán desmotivación, pueden provocar inacción o acción no acorde con los objetivos de la empresa. Pero si se establece una conexión directa entre el trabajador y la empresa, si aquél ve a ésta no como el lugar donde puede ejercer cierta actividad conveniente sino que la ve (y la siente) como parte de sí mismo, la conexión que establece con ella es vital, en el sentido literal de la palabra; la motivación no tiene límite temporal y su alcance es completo. Las justificaciones de este tipo quedan

avaladas por afirmaciones como las siguientes: “Estoy convencido de que, en el futuro, el éxito en los negocios no será la respuesta a ‘¿dónde está la oportunidad?’, sino el resultado de preguntarnos ‘¿qué debería hacer con mi vida?’ (...) las compañías no crecen por pertenecer a un sector en particular o por adoptar los últimos métodos de gestión. Ganan porque comprometen el corazón y la mente de gente concentrada en responder a esa pregunta vital” (Bronson, 2003: 122).

Si salimos de los discursos gerenciales es posible construir otra explicación de por qué las empresas deben implicar a su personal y no sólo motivarlo. Desde hace ya varias décadas y en el contexto de la globalización se han producido importantes cambios en las modalidades de ejercicio de trabajo y de la producción de valor. Estos cambios, contextualizados en la preeminencia de lo que se denomina sociedad del conocimiento y de la información, en el auge de la intelectualización de la producción y del trabajo, han revalorizado el papel de las competencias (3) relacionadas con el uso del lenguaje, la comunicación y el procesamiento de información. Las empresas enfrentaron el desafío de gestionarlas: hablar, comunicar y procesar información son procesos que deben ser puestos a funcionar en pos de los objetivos organizacionales y, ciertamente, hablar en el trabajo no es lo mismo que trabajar (Marazzi: 1996). En la medida en que no hay uniformidad en los pasos que llevan a un uso eficiente del lenguaje, a una comunicación efectiva, a un procesamiento eficaz de la información, en la medida en que las competencias que ahora son predominantemente necesarias (las lingüísticas y comunicativas) son, prácticamente imposibles de prescribir, las organizaciones empresarias deben lograr que las personas las incorporen voluntariamente con los valores, la misión y la visión que ellas definen. El trabajador debe aceptar “voluntariamente” el cumplimiento del trabajo y poner “voluntariamente” en juego, de manera productiva sus capacidades comunicacionales y relacionales, su creatividad y su compromiso con la actividad.

Motivar significa encausar el hacer. Implicar, en cambio, parece ir más allá: significa encausar el ser, la subjetividad en su conjunto (Wehle, 2000:183). El cambio de un concepto por otro muestra que ya no es suficiente que la conducta del sujeto (individual o colectivo) se despliegue de manera acorde con las necesidades de las empresas, muestra que lo que se necesita es el despliegue en el trabajo de todos los aspectos constituyentes de la subjetividad.

## NOTAS

(1) Esta ponencia se enmarca en el Proyecto I+D: “*Culturas laborales, competencias profesionales y formación*”, dirigido por la Dra. B. Wehle en la Universidad Nacional de Quilmes, proyecto en el cual se inscribe el doctorado de M. Zangaro sobre “Las nuevas formas de gestión y subjetividad en el trabajo en Argentina. Los discursos en circulación. Estudio de casos”.

(2) *Gestión* es una publicación bimestral de HSM Argentina a la que se accede por suscripción. Se autodefine como “especializada en actualización y formación gerencial”. Su volumen de ventas asciende a 13.000 ejemplares por suscripción. La revista cuenta con un portal con 115.000 usuarios registrados en Argentina y distribuye 1.000.000 de *newsletters on line* por mes, también por suscripción. Para la elaboración de este trabajo se consideran solo cinco artículos aparecidos en la revista *Gestión*: Ghoshal, S. y Heike, B. (2003): “Lo que importa es la determinación”, Vol. 8, Nro. 4, julio-agosto, pp. 130-135; Alonso, V. (2005): “Apuesta a usted”, Vol. 8, Nro. 4, septiembre-octubre, pp. 130-135; Grote, D. (2002): “Disciplina sin castigo”, Vol. 8, Nro. 3, mayo-junio, pp. 130-135; Bronson, P. (2003): “¿Qué debería hacer con mi vida?”, Vol. 8, Nro. 2, marzo-abril, pp. 122-126. Bladery, S. y Tyler, T. (2005): “La autorregulación como alternativa”, Vol. 8, Nro. 4, septiembre-octubre. Todas las expresiones utilizadas en este párrafo son tomadas de esos artículos que integran un corpus de mucho más extenso formado por un total de 85 aparecidos en esa revista entre enero de 2000 y diciembre de 2005.

(3) En su diccionario, M. Alles toma la definición de competencia propuesta por Spencer y Spencer: “competencia es una característica subyacente en un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una *performance* superior en un trabajo o situación.” (Alles, 2003: 20)

## **BIBLIOGRAFÍA**

ALLES, M. (2003): Gestión por competencias. El diccionario, Bs. As.; Granica.

BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2000): El nuevo espíritu del capitalismo, Madrid, Akal.

RAMOS, J.; PEIRÓ, J.M. y RIPOLL, P. (1996): "Motivación laboral" en Peiró, J.M. y Prieto, F. (eds.): Tratado de psicología del trabajo. Vol I: La actividad laboral en su contexto, Madrid, Síntesis, pp. 215-249.

MARAZZI, C. (1996): "Le langage comme moyen de la production marchande", Futur Antérieur 35-36, Paris, L'Harmattan.

WEHLE, B. (2000) "Modelos de gestión de recursos humanos y nuevas competencias profesionales", en Bialakowsky, A.; Lezcano, A. y Senén González (comp.), Unidad en la diversidad. Estudios laborales en los 90, Revista Colección Sociedad, N° 12, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Eudeba, Buenos Aires.

# PADECIMIENTOS EN EL TRABAJO Y SU VINCULACIÓN CON LA INESTABILIDAD LABORAL

Zelaschi, María Constanza  
CEIL - PIETTE

## RESUMEN

En la presente ponencia presentaremos sintéticamente algunos de los principales hallazgos de una investigación realizada en el marco de una tesis doctoral que tiene como problemática central las implicancias de la inestabilidad laboral en la salud de los trabajadores. Nuestro abordaje metodológico fue principalmente cualitativo dada la naturaleza de las preguntas y el objeto a investigar. La población estudiada fueron operarios metalúrgicos de una empresa multinacional del sector de la provincia de Santa Fe. Entre los principales hallazgos observamos que en aquellos trabajadores que se registraba una fuerte incertidumbre asociada a la temporalidad de sus contratos eran los sujetos que presentaban algún tipo de trastorno de ansiedad. En estos casos se presentaba conjuntamente situaciones de hostigamiento, principalmente ejercidas por sus jefes inmediatos, en donde era constante la amenaza de desempleo. Esta amenaza opera como antesala de la reminiscencia de situaciones de desempleo por las que han atravesado la mayoría de estos trabajadores. Aquí se pondría en juego no sólo la pérdida de un sustento económico sino fundamentalmente de un espacio de construcción de la identidad.

## Palabras clave

Salud mental Inestabilidad laboral

## ABSTRACT

SUFFERINGS IN THE WORK AND ITS RELATIONS WITH THE INSECURITY JOB

In the present paper we will present synthetically some of the principal finds of an investigation realized in the frame of a doctoral thesis that takes as a central problematic the implications of the labour instability in the health of the workers. Our methodological boarding was principally qualitative given the nature of the questions and the object to investigating. The studied population they were metallurgical workers of a multinational company of the sector of the province of Santa Fe. Among the principal finds we observe that in those workers that there was registered a strong uncertainty associated with the temporality of his contracts they were the subjects that were presenting some type of disorder of anxiety. In these cases one was presenting together situations of harassment, principally exercised by his immediate chiefs, where the threat of unemployment was constant. This threat operates as anteroom of the reminiscence of situations of unemployment for those who have crossed the majority of these workers. Here it would put in game not only on the loss of an economic sustenance but fundamentally of a space of construction of the identity.

## Key words

Mental health Insecurity job

## INTRODUCCIÓN

Investigar temáticas vinculadas con la salud de los trabajadores permite comprender los alcances que pueden tener las transformaciones en el mercado de trabajo, los cambios en las políticas de gestión en las organizaciones o las transformaciones en niveles económicos o legislativos entre algunos de los principales factores que atraviesan a las organizaciones en los sujetos.

El fenómeno que analizaremos en la presente ponencia será la inestabilidad laboral, entendida como elemento clave de la precariedad en el trabajo[I]. Para abordar esta problemática escogimos a trabajadores operarios metalúrgicos de una gran empresa del sector situada en la provincia de Santa Fé, Argentina, a quienes administramos una entrevista en profundidad que apuntaba a identificar los efectos de la inestabilidad en el colectivo y en los sujetos. El registro de estos datos provenientes del discurso de los trabajadores cruzados con datos obtenidos a partir de otras actividades realizadas en la misma empresa (grupos focales, entrevistas a delegados sindicales y personal de la empresa vinculados a las áreas de higiene y seguridad y cuerpo médico) nos proporcionaron elementos suficientes para comprender la vinculación entre inestabilidad laboral y la salud de estos trabajadores.

Lo que aquí expondremos es un avance de una tesis de doctorado por lo que buscaremos abrir la discusión respecto a las observaciones que hemos venido realizando desde hace algunos años respecto a la problemática planteada. Creemos que la invisibilidad de los riesgos laborales de índole psicosocial refuerza el silenciamiento los trastornos en la salud mental que aquellos generan.

## ENFOQUES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

El abordaje teórico-metodológico que hemos escogido para el abordaje de nuestro problema nos permite dar cuenta de aquellos padecimientos que aparecen encubiertos vinculados a la inestabilidad laboral y proponer un marco explicativo acerca de lo que esto genera tanto en el sujeto como en el colectivo de trabajo. De esta forma hemos tomado los aportes de la psicodinámica del trabajo y algunos planteos claves respecto a los enfoques sobre los riesgos en el trabajo que nos han proporcionado las principales referencias teóricas.

La psicodinámica del trabajo cuyo principal exponente es Christophe Dejours, entenderá la relación entre el sujeto y su organización como "psicodinámica de los procesos intersubjetivos movilizados por las situaciones de trabajo". (Dejours Ch. en Dessors D., Guiho- Baillo M-P. (Comp.) 1998: 24). El análisis psicodinámico[II] de la relación entre sujeto y organización, apunta a observar los "desfasajes" entre el trabajo prescripto y el trabajo real.

Esta nueva definición y comprensión de los problemas que se presentan en las organizaciones laborales, implica por una parte, un análisis psicodinámico, que toma en cuenta los movimientos psico-afectivos generados por la evolución de conflictos intersubjetivos e intrasubjetivos; y por otra, una particular definición del concepto de trabajo y de la noción de sujeto. Desde este enfoque se entiende que la salud no es expresión de un estado ideal, sino un estado construido por el sujeto, en donde el "sufrimiento"[III] preexiste a su encuentro con el trabajo, debiendo afrontar las situaciones conflictivas, evitando

desencadenar en patologías. La salud se define, no solamente como subjetiva sino fundamentalmente como intersubjetiva. Por otra parte tomamos de los enfoques que abordan los riesgos laborales el concepto de riesgo psicosocial. La definición de riesgo psicosocial[IV] que consideraremos será la de entender a estos riesgos laborales como “aquellas condiciones que se encuentran presentes en una situación laboral y que están directamente relacionadas con la organización, el contenido del trabajo y la realización de la tarea, y que se presentan con capacidad para afectar tanto al desarrollo del trabajo como a la salud (física, psíquica o social) del trabajador” (Martin M. L., Góngora Yerro J.J., 2002: .5). Los accidentes en el trabajo, las enfermedades laborales o relacionadas con el trabajo y el desgaste, son daños a la salud que provocan estos riesgos laborales. Cuando hablamos de riesgo psicosocial entendemos que los sujetos “afrontan” una serie de “agentes estresores”[V] ante los cuales desarrollarán mecanismos de afrontamiento que serán parte de un complejo proceso de adaptación. Los métodos utilizados para la recolección de datos primarios fueron: grupos focales, observación no participante y entrevistas. De las técnicas utilizadas, la entrevista cobra un papel central para nuestro estudio, ya que “... es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones” (Benadiba y Plotinsky, 2001:23 citado en Sautú R., 2005: 48) La implementación de estas herramientas metodológicas cualitativas, nos permitieron comprender el “sufrimiento” (Dejours Ch., en Dessors D., Guiho-Bailly M-P. (comps.)1998) del cual queremos dar cuenta, el cual no puede ser “medido” en términos cuantitativos, sino que sólo es posible aprehenderlo a partir de la palabra del otro, en nuestro caso los trabajadores inestables. Poder hablar sobre las implicancias que tiene la inestabilidad laboral en la salud de los trabajadores, requiere poder “escuchar” el sufrimiento del sujeto trabajador en esa situación particular de incertidumbre laboral. Para nuestra investigación, las palabras, el lenguaje utilizado por los entrevistados, cobra un lugar central. La centralidad está dada por la relevancia de las “palabras” que los trabajadores escogen, utilizan, para hablar sobre lo que les pasa.

## PADECIMIENTOS EN EL TRABAJO

No es suficiente poseer un empleo para beneficiarse de las condiciones que permitirían construir la salud y la identidad; las nuevas formas de empleo acompañadas de transformaciones de la organización de trabajo afectan tanto la salud de los trabajadores precarios como también la de aquellos que no lo están. Desde esta perspectiva, el trabajo aparecerá o bien como patógeno o bien como operador privilegiado de la salud, pero nunca será neutral. El trabajo posee un papel central en la construcción de la identidad sexual, como en la construcción de un lazo social. La precarización como nueva forma de explotación del sufrimiento en el trabajo, aparece representado en “la amenaza de perder el empleo”, siendo en algunas ocasiones real, vehiculizada por un jefe inmediato o imaginaria, instalada en el colectivo de trabajo. De esta forma los trabajadores para luchar- afrontar esta situación estresante ponen en juego mecanismos defensivos que apuntan en la mayoría de los casos a modificar y minimizar la percepción de la realidad que les hace sufrir.

Esta “negación” de vivencia de temor de perder el empleo aparece a su vez inserta en un contexto de hostigamiento fundamentalmente en trabajadores temporales de empresas contratistas. Por lo general hay un maltrato asociado a una marcada discriminación respecto a los que “son” o “no son” de la fábrica, es decir respecto a los que son o no efectivos. En gran parte de las entrevistas realizadas a los trabajadores, se caracterizaba el trato hacia los trabajadores temporales como de

humillante, arbitrario e injusto. El trabajador temporal está obligado en mayor medida que el trabajador efectivo a estar a disponibilidad de la empresa a cualquier horario y tolerando un constante abuso por parte de sus jefes inmediatos. Estas desigualdades entre trabajadores efectivo y “eventuales” genera ciertas situaciones de mayor vulnerabilidad que llegan a convertirse en padecimientos[VI]. Hablar de padecimientos sugiere la idea de ciertas “cargas soportadas” por los trabajadores frente a las cuales pondrán en juego *mecanismos de afrontamiento*[VII] que darán cuenta de un *proceso de adaptación activo*[VIII]. En el marco de este proceso de adaptación la evaluación cognitivo-afectiva realizada por el sujeto frente a un agente estresor, estará condicionada fuertemente por el valor cualitativo de éste. Este valor cualitativo del agente estresor está asociado, según nuestras observaciones, al sentido que cobra el trabajo para los entrevistados. La pérdida del trabajo implica no sólo la dificultad de sostener un nivel de calidad de vida como ser alimento, vivienda y educación, sino que pone en cuestionamiento ciertos puntos nodales de la identidad. Es por todo lo expresado que entendemos que el sujeto que padece la tensión generada por el temor a perder el trabajo, aún en el caso en el que logren desarrollar respuestas de evitación o confrontación ante esa situación que se les presenta como conflictiva, manifiestan trastornos en su salud (Zelaschi M.C., 2005). Cuando hablamos de trastorno nos estamos refiriendo a un estado que permite entender ciertas alteraciones que no implican necesariamente una patología, pero sí dan cuenta de un malestar. Es por ello que entendemos que la inestabilidad laboral se convierte para los trabajadores eventuales en un riesgo psicosocial que genera en gran parte de ellos, trastornos cognitivo-afectivos.

## NOTAS:

[I] La investigación que hemos realizado en el marco de una tesis de doctorado abordó centralmente la problemática de la precariedad en el trabajo, fenómeno de carácter estructural en los mercados de trabajo en nuestro país, y su vinculación con la salud mental de los trabajadores. El trabajo de campo se realizó en distintas fases siendo el último período analizado y el que será expuesto en esta ponencia el comprendido entre los años 2004-2006.

[II] El análisis psicomotriz se despliega a nivel concreto y se refiere electivamente al drama vivido, su contenido y su sentido para el que lo vive ( Dejours Ch., en Dessors D., Guiho- Baillo M-P. (Comp.) 1998: 63)

[III] El sufrimiento es parte de la carga de trabajo. Semánticamente podemos considerar al sufrimiento como estado entre la salud y la enfermedad mental. Más precisamente su emergencia se comprende como la “señal de lucha interna” de cada sujeto entre el ataque de una fuerza patógena externa y la voluntad de defenderse contra ella poniendo en juego diversos procesos específicos. El sufrimiento en el trabajo es la percepción que surge cuando la relación del sujeto con la organización del trabajo se bloquea, la cooperación se rompe, la confianza se vuelve imposible, el reconocimiento fracasa (Dessors D., Moliner P., en Dessors D., Guiho- Baillo M-P. (Comp.) 1998: 15).

[IV] Estos factores se denominan de esta manera por ser estresores que impactan sobre el pensamiento y las emociones (aspecto cognitivo y afectivo del sujeto).

[V] El concepto de agente estresor, planteado por la *teoría interaccionista*, es un factor generador de stress. El stress es producto del enfrentamiento del sujeto con este factor estresante. Podemos entender a este factor estresante como todas aquellas situaciones o fenómenos con los cuales se enfrenta el sujeto que generan tensión en él demandándole una respuesta. Debemos hacer una diferenciación entre estímulo y agente estresante. Entre estos conceptos hay una diferencia de grado, mientras que en el primero la persona responde casi automáticamente, en el segundo, se requiere de una respuesta especial no rutinaria. Esta respuesta no rutinaria, implica una evaluación cognitiva de la persona hacia esto que la agrede. (Rivolier, 1989: 109) Este agente estresor comporta diversos significados para las personas. Lo importante residirá en la carga y la duración de este agente lo que generará distintos comportamientos

[VI] Preferiremos utilizar la palabra padecimiento y no sufrimiento para dar cuenta de los “pesares” por los cuales atraviesan los trabajadores. Si bien en dicho concepto incluimos los planteos centrales postulados por la psicomotriz respecto al *sufrimiento* en el trabajo

[VII] Se entiende por mecanismo de afrontamiento al proceso activo entre el sujeto y su medio; es la respuesta abierta y construida frente a una agente estresante.

[VIII] Entendemos a la “adaptación” como proceso dinámico en el cual se ponen en juego mecanismos de afrontamiento que dan cuenta de la interacción entre el sujeto y su entorno. Estos procesos dinámicos se darían a partir de evaluaciones cognitivo-afectivas de los sujetos. Se entiende por mecanismo de afrontamiento al proceso activo entre el sujeto y su medio; es la respuesta abierta y construida frente a una agente estresante.

## BIBLIOGRAFÍA

AMABLE, M.; BENACH, J.; (2000) “La precariedad laboral ¿un nuevo problema de salud pública?” *Gac Sanit.* 14 (6): 418-421.

AMABLE, M.; ZELASCHI, M.C.; BENACH, J.; PORTHÉ, V. (2005) La precariedad laboral y su impacto sobre la salud. Una aproximación de dimensiones conceptuales comparativas entre España y Argentina. Ponencia a presentar en el XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología -ALAS. 22 y 26 de Agosto del 2005- Puerto Alegre. Brasil

BENACH, J.; BENAVIDES, F.G.; PLATT, S.; DIEZ-ROUX, A.V.; MUNTANER C. (2000) “The Health-Damaging potential of new types of flexible employment: a challenge for public health researchers”. *Am J Public Health.* 90:1316-7.

DEJOURS, C. (1990) Trabajo y Desgaste Mental. Una contribución a la Psicopatología del Trabajo. Ed. Humanitas. Argentina

DESSOR, S. D.; GUIHO-BAILLY, M-P. (comps.) (1998) Organización del Trabajo y Salud. De la Psicopatología a la Psicodinámica del Trabajo. Asociación Trabajo y Sociedad. PIETTE (CONICET). Ed. Lumen-Humanitas. Argentina

DEWE, P.; LEITER, M. y COX, T. (2000) Coping, health and organizations. London USA Canada.

GALÍN, P.; NOVICK, M. (Comp) (1990) La precarización del empleo en la Argentina. OIT. CLACSO. CIAT.

MARTIN, M.L.; GÓNGORA YERR, J.J. (2002) Factores Psicosociales. Identificación de situaciones de riesgo. Instituto Navarro de Salud Laboral. España

RIVOLIER, J. (1989) L’homme stressé. en *Psychologie D’Aujourd’hui*. France

TOKMAN, V.E.; MARTÍNEZ, D. (1999) Flexibilización en el Margen: la reforma del contrato de trabajo. OIT Perú.

ZELASCHI, M.C (2005) “Precariedad laboral y sufrimiento psíquico. Caso de los trabajadores metalúrgicos”. Ponencia presentada en el XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología -ALAS. 22 y 26 de Agosto del 2005- Puerto Alegre. Brasil.

## **RESÚMENES**





# CLIMA ORGANIZACIONAL EN ORGANIZACIONES PÚBLICAS

Alonzo, Claudio; Estevez, Marilú; Guarinoni, Carla María;  
Schilkrut, Viviana; Day, Ana; León, Mabel  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

---

## RESUMEN

El presente trabajo es la expresión de los lineamientos básicos, de un Proyecto de Investigación que llevará a cabo la Cátedra II de Psicología del Trabajo, de la Facultad de Psicología de la UBA. El propósito del proyecto, es estudiar el Clima Organizacional en Organizaciones Públicas. Para lograr este objetivo, se definirá el concepto de Clima Organizacional y sus diferentes tipos, así como conceptos útiles para la indagación. Para llevar a cabo el objetivo de la investigación se construirá un Instrumento de medición de Clima Organizacional. Además, se caracterizarán los posibles tipos de climas Organizacionales en organismos Públicos, partiendo desde una hipótesis, que los define como sistemas cerrados de carácter burocrático. Por último, se analizará el impacto de los Climas cerrados de las Organizaciones en la salud de los trabajadores, incluyendo la investigación, la posibilidad de concebir posibles estrategias de mejoramiento del Clima Organizacional y la Calidad de vida de quienes desempeñan tareas en los sistemas organizacionales.

## Palabras clave

Clima Organizacional Burocracia Salud

## ABSTRACT

### ORGANIZATIONAL CLIMATE IN PUBLIC ORGANIZATIONS

This study is the expression of the basic lines of an Research Project from the second Department of Work Psychology from the Psychology Faculty, UBA. The purpose of this project is to study Organizational Climate in Public Organizations. To achieve this objective, first of all we will define what we understand for Organizational Climate and its different types, and other useful concepts. For accomplish the objective of the research, an Instrument for measuring Organizational Climate will be constructed. We will characterise the Organizational Climates in Public Organizations with the hypothesis that they are closed systems with bureaucratically characteristics. Finally, we will analyse the impact of closed Climates on the health of public workers, including the possibility to conceive possible strategies to improve the Organizational Climate and the life quality of those that work in them.

## Key words

Organization Climate Bureaucracy Health



## **POSTERS**



# DESGASTE PROFESIONAL, N-ACH Y EXPECTATIVAS. UN ANÁLISIS DE IMPACTO EN ORGANIZACIONES DE CARA A LA MODIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Aparicio, Miriam Teresita  
CONICET - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

## RESUMEN

La investigación se inscribe en el marco de la Evaluación de la Calidad de la Universidad en lo que concierne a niveles de logro en graduados en el mundo ocupacional en el contexto de las nuevas demandas. Se trabajó con la población de graduados de la UTN, Regional Mendoza que hacen su ingreso a la universidad a partir de 1987 en 5 carreras y con la población de graduados que han efectuado un posgrado (Especialización o Maestría) en la misma universidad. Se complementó metodología cualitativa (entrevistas) con cuantitativa (una encuesta semiestructurada y 3 tests de factores psicosociales). En esta comunicación contrastamos los resultados hallados para ambas poblaciones en materia de lo que dimos en llamar Síndrome de Desgaste o Debilitamiento atendiendo a que los grupos presentan características diferenciadas en cuanto a edad, trayectoria laboral, nivel educativo alcanzado, estrato laboral, ámbitos de desempeño y aspiraciones. El núcleo de análisis aquí se restringe a Desgaste visto por Expectativas y Aspiraciones. Los hallazgos son interesantes en el marco de la Psicología Social y de la Formación continua. Debiendo constituir los resultados de éstas, investigamos un elemento a tener en cuenta en la transformación de las prácticas a fin de disminuir los factores de desgaste en el campo profesional.

## Palabras clave

Graduados Posgraduados Desgaste Aspiraciones

## ABSTRACT

THE 'BURNOUT' EFFECT AND N-ACH / EXPECTATIONS.  
AN ANALYSIS WITHIN ORGANIZATIONS

This research is comprised within the limits of University Quality Assessment and is concerned with the level of achievement reached by graduate students in the working world's present-day demands. Participants were graduate students from five different programs at UTN (National University of Technology) -Mendoza Division-, who entered university in 1987 onwards, and a group of post-graduates (with a Specialization or a Master's degree) at the same university. A qualitative methodology (interviews) was complemented with a quantitative one (a semi-structured questionnaire and 3 tests on psychosocial factors.) In this research, the results obtained from both groups were contrasted on the basis of what we called "Burnout or Weakening" Syndrom, considering that the groups present different characteristics regarding age, work experience, education, work status, work environment and expectations. The analysis focuses here on Burnout from the point of view of Expectations. The findings become of interest in the frame of Social Psychology and in a special context as it is Argentina, where it is even more difficult for individuals to find a place in the labor market which fits both their education and expectations.

## Key words

Graduate Post-graduates Burnout/weakening Expectations

## DESARROLLO

En esta comunicación se analizan las respuestas psicosociales de graduados universitarios de la UTN, Regional Mendoza que hacen su ingreso a la universidad a partir de 1985 en 5 carreras vinculadas a la Ingeniería y de la población de graduados que han efectuado un posgrado (Especialización o Maestría) en la misma universidad. Del amplio estudio, que cubrió 17 cohortes de graduados de 5 carreras de la Universidad de referencia y de posgraduados[1] que cursaron sus estudios en distintas áreas en la UTN y en otras universidades del medio, nos centramos aquí en un aspecto relevante en el marco de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones: el desgaste de los profesionales que sólo tienen títulos universitarios de grado y aquellos que alcanzaron el cuarto nivel, bajo las condiciones de trabajo que impone en los últimos años el mercado y atendiendo a que la cantidad de años de estudio es considerado un indicador internacional de Aspiraciones. Asimismo, en el marco de la investigación se hicieron otros análisis estimando que este nivel de desgaste variaría según carrera o campo disciplinar de pertenencia, actividad desarrollada en la actividad pública o privada, edad de los sujetos (asociada a tiempo de ejercicio profesional), estrato laboral, etc. Por lo demás, el fenómeno de la "quemazón profesional" ha sido tratado desde distintos ángulos. El análisis fue posible en el marco de esta investigación por trabajar con graduados que hacen su ingreso a la Universidad a partir de 1987 en adelante, contando con varias cohortes y con una población de profesionales que cursaban posgrados en esa Casa de Estudios, de mayores aspiraciones, mayor edad y tiempo de ejercicio profesional, suficiente para visualizar el efecto Desgaste bajo diferentes situaciones estructurales del país: tiempos de crecimiento y tiempos que conciernen a la crisis estructural más acusada. Dos teorías nos sirvieron particularmente, de referentes: la Teoría de la Expectativa- Valencia y la teoría acerca del Desgaste o Burnout. Según la primera (E/V) (Feather y Davenport, 1981) la fuerza de la motivación para la acción de una persona está determinada por las expectativas de éxito o fracaso y las valencias subjetivas atribuidas al éxito o al fracaso. Esto es importante por sus consecuencias: la atribución de la indefensión a causas internas permite entre los jóvenes un cambio en las expectativas de control mediante las propias conductas enfatizando la capacidad y habilidad para afrontar con éxito la situación. Por el contrario, la atribución a factores externos no dominables impide esa transformación en las expectativas de control. En este modelo de E/V, las expectativas y valores se combinan para determinar la fuerza con que se lleva a cabo una determinada acción. En los desempleados, la fuerza de la motivación para buscar trabajo es una función multiplicativa de la expectativa de éxito o fracaso y de la aversión o atractivo que el empleo suponga para la persona. Aquellos desempleados que mantienen altas expectativas de éxito de encontrar trabajo y que lo valoren positivamente presentarán mayor motivación para encontrar empleo. Si con las acciones dirigidas a la consecución del fin no obtiene el resultado esperado, se genera un sentimiento de malestar. La intensidad de este malestar o sentimiento progresivo depende del valor subjetivo que se

percibe del trabajo. El sentimiento depresivo, que surge tras el fracaso, será mayor entonces cuando mayor sea el atractivo global del empleo para una persona y cuanto más altas sean sus expectativas de éxito. En palabras de los autores "...el fracaso en conseguir un fin significa pérdida de los beneficios que el éxito pueda conferir y el malestar se incrementaría conforme mayor sea el atractivo neto del fin, es decir, mayor sea la pérdida". En cuanto al segundo síndrome, el *Burnout*, no podemos aquí trazar la historia. Implica la pérdida de la energía hasta llegar al agotamiento por desmotivación para el trabajo, junto a síntomas de ansiedad, depresión y hasta agresividad. Conlleva la pérdida de la responsabilidad profesional y desinterés (Maslach, 1976, Freudenberg, 1974). Primero se estudia con profesionales de ayuda a personas y, especialmente con abogados extendiéndose luego a otros campos profesionales (trabajadores sociales, enfermeras, policías, directivos y medios de comunicación). En estas primeras publicaciones se ponía más el acento en las diferencias individuales o de personalidad (perfeccionismo, idealismo, ingenuidad, excesiva implicación en el trabajo, alto compromiso personal) que en las condiciones objetivas de afrontamiento. En general, siendo un fenómeno multidimensional, se asocia con una baja autorrealización, un alto período de implicación emocional con el cliente, alta demanda de exigencias adaptativas y bajas posibilidades de ejercer un control eficaz sobre esta situación (cf. modelo de Indefensión Aprendida de M. Seligman, 1981). Supone, pues, un fracaso adaptativo individual por desgaste y agotamiento de los recursos psicológicos para el afrontamiento de las demandas del trabajo con personas. Tal fracaso, produciría un desbalance prolongado, habitualmente no reconocido y mal resuelto, entre las excesivas demandas o exigencias laborales, que determinan un esfuerzo crónico así como insuficientes refuerzos. Asimismo, se asocia con las excesivas demandas psicológicas en ambientes laborales estresantes y con la caída de las expectativas y sistemas de creencias. Este último fue el aspecto sobre el que indagamos en esta investigación (Pines y Aronson, 1988; Brill, 1984).

### **El desgaste en el cuadro de la investigación**

En el encuadre argentino nos pareció interesante analizar el desaliento, el fatalismo, la caída de las expectativas, la sensación de incontrolabilidad de los procesos estructurales en un contexto desfavorecedor entre quienes alentaron, particularmente, altas expectativas y tuvieron altas aspiraciones.

#### **Hipótesis:**

- a) El nivel de desgaste varía según las aspiraciones, esto es, en graduados y posgraduados (conforme al indicador internacional según el que mayores años de estudio se asocian a mayores aspiraciones);
- b) El nivel de desgaste varía significativamente entre sujetos de nivel educativo más alto y expectativas más altas (teoría de la expectativa-valencia);
- c) el nivel de desgaste varía conforme a las aspiraciones: a mayores Aspiraciones (medidas aquí por alcanzar el nivel de grado o de posgrado), mayores serían las expectativas y mayor la frustración de no hallar una salida acorde con la esperada (teoría de la Expectativa-Valencia);
- d) el nivel de desgaste varía significativamente con la edad de los sujetos, asociada a los años de ejercicio profesional y a distintos marcos estructurales (propicios al crecimiento vs. marcos de crisis estructural y socio-económica);
- e) el nivel de desgaste varía significativamente con la cohorte de ingreso (dividida aquí en dos grandes períodos: 1985-1994 y 1995 en adelante) por corresponderse con marcos estructurales diferentes;
- f) el nivel de desgaste varía significativamente según el ámbito de desempeño, esto es, ámbito privado o público.

A ese efecto, se controló el Factor Debilitamiento o Desgaste visto desde las Expectativas personales y Expectativas-Anomia en relación con el país (falta de credibilidad en el sistema,

en los gobernantes, en el crecimiento). Los ítems que arrojaron diferencias significativas estaban, precisamente, vinculados a las expectativas en relación con el futuro laboral: entre los graduados solamente los ítems 45F y 84. Muchos otros ítems incluidos no arrojaron diferencias significativas; con todo, analizando los resultados descriptivamente, éstos hablan del desaliento generalizado. En cambio, entre los posgraduados fueron muchos los ítems que arrojaron diferencias estadísticamente significativas.

### **METODOLOGÍA**

**La población:** se trabajó con una población de graduados universitarios de la UTN, Facultad Regional Mendoza que cubre los años 1987-2001 de cinco carreras vinculadas a la Ingeniería y posgraduados de la misma Casa de Estudios, pero que provienen de distintos campos disciplinares y universidades.[2]. La población estuvo constituida por 253 sujetos, de los cuales 200 estaban ocupados sufriendo el desempleo una franja del 20% que coincidía bastante con la de los graduados de las últimas cohortes (no hablamos de muestra porque se trabajó con todos los sujetos hallados sobre un total de 574 graduados). En cuanto a los posgraduados, se trabajó con un total de 92 sujetos.

**Las técnicas:** Se aplicó una encuesta semiestructurada que cubrió un amplio espectro de variables (de base, personalidad, pedagógico-institucionales, psicosociales y estructurales). En ella se incluyeron los ítems indicativos de Desgaste o Debilitamiento. Además, se aplicaron tests específicos destinados a medir n-Ach y otros factores psicosociales no abordados en esta comunicación. Se hicieron también entrevistas a cada graduado y posgraduado y a los directores de RRHH de las empresas que reclutaban a los graduados de la UTN y a los posgraduados.

### **RESULTADOS**

El mayor nivel de desgaste acusado por una mayor caída de las expectativas o fatalismo se advierte entre los posgraduados, que son quienes habrían presentado un n-Ach más alto y que se hallan ocupados, en mayor medida, en el nivel terciario (Estado). El hecho nos coloca frente a un serio problema en un país en el que las franjas de desempleados o subempleados estructurales van aumentando, aún entre graduados universitarios; en que cada vez es más difícil conseguir un empleo acorde a las competencias desarrolladas y, además, en donde muchas empresas comienzan a poner en práctica la "de-localisation" o apertura en contextos en donde la mano de obra es de menor precio[3]. Y la razón no es sólo económica, es, también, psicosocial en cuanto el trabajo concierne a la identidad y a la dignidad de la persona. Da los medios para alcanzar un bienestar imprescindible, otorga un lugar en el mundo, un reconocimiento social; dignifica, socializa. A la inversa, un trabajo que se realiza en contextos que no facilitan la consecución de las metas propuestas ni la autorrealización hace del medio laboral un entorno desgastante. Acompañado de inseguridad, ingresos insuficientes, no acordes a las competencias movilizadas, contribuye, pues, al vacío existencial y a la desintegración psicosocial. Los resultados exigen, pues, urgentes cambios en las prácticas organizacionales pues en sistemas auto-sustentados esta despersonalización por parte de las empresas u organismos de trabajo se volverá, a su turno, contra el sistema de no buscarle un rostro más humano.

### **NOTAS**

[1] Se incluye una muestra de posgraduados de las Especializaciones en Higiene y Seguridad, Gestión de Calidad, Gerenciamiento Industrial y de la Maestría en Docencia Universitaria.

[2] No hablamos de muestra porque se trabajó con todos los sujetos hallados sobre un total de 574 graduados. Lo mismo sucedió en el caso de los posgraduados.

[3] Las últimas cifras oficiales relativas a graduados universitarios reflejan que tarda un año y un mes, en promedio, en conseguir trabajo y que la cifra de desempleados universitarios ha crecido siete veces en 10 años, encontrándose en el orden del 7,8% en el año 2000 cuando en 1990 no había desempleo entre los graduados. En la línea, las cifras arrojan que entre los graduados con menos de 5 años de recibidos están sin empleo el 12,2% y que, entre los que lo consiguen, la promoción al interior de las empresas es muy baja. Cf. Ministerio de Cultura y Educación, 2000, op. cit. .

## BIBLIOGRAFÍA

- APARICIO, M. (1995). Educación Superior y Empleo. Propuesta de un modelo sistémico. Tesis doctoral.
- UCA. Publicado bajo el título Sistema educativo y productivo ¿quiénes triunfan? La Plata:UCALP (en prensa).
- APARICIO, M. (2003). Calidad y Universidad. Un análisis desde un modelo multidimensional. Zeta/UTN.
- ATKINSON, J. (1964). An Introduction to Motivation. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- BELLIER-MICHEL, S. (1997). Le savoir-être est il une compétence? In Brangier, E.; Dubois, N.; Tarquinio, C. (dir. publ.). Actes du colloque « Compétences et contextes professionnels, perspectives psychosociales ». Metz 19-20, p. 7-13.
- BAUDELOT, C.; BENOLIEL, R.; CUKROWICZ, H. & ESTABLET, R. (1981). Les étudiants, l'emploi, la crise. Paris: Maspéro.
- BAUDRY, B. (1994). De la confiance dans la relation d'emploi ou de sous-traitance. Sociologie du Travail, 36, 1.
- BOUFFARTIGUE, P. (1994). Les ingénieurs débutants. R. Française de Sociol.; 35, 1.
- BRILL, P.L. (1984). The need for operational definition of burnout. Family and Community Health, 6, 12-24.
- CLINARD, M. (1967). Anomia y conducta desviada. Buenos Aires: Paidós.
- FEATHER, N. & DAVENPORT, P. (1982). Desempleo y sentimiento depresivo: Un análisis motivacional y atributivo. Estudios de Psicología, 12, 63-81.
- FREUDENBERGER, H. (1974). Staff burnout. Journal of Social Issues, 30, 159-165.
- FRISCH, J. (1972). L'importance des diplômes pour la promotion. Economie et Statistique, 21, 33-44.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2000). Estudio sobre graduados universitarios.
- MINGOTE, J.C. (1998). Síndrome de Burnout o síndrome de desgaste profesional. FCM, 5, 8, p. 493 y ss.
- MASLACH, C. & JACKSON, S.E. (1986). Maslach burnout inventory. Manual Research Edition. University of California. Palo Alto C.A: Consulting Psychologists Press. Cit. por Mingote, op. cit.
- PINES, A.M. & ARONSON, E. (1988). Career burnout: causes and cures. Nueva York: Free Press.
- SELIGMAN, M. (1981). Indefensión. Madrid: Debate.
- WEINER, B. (1982). Human Motivation. New York: Holt Rinehart and Winston.

# INSERCIÓN LABORAL, INSATISFACCIÓN E “INCONFORMISMO PSIQUIÁTRICO”. UN ANÁLISIS DESDE LA PSICOLOGÍA DEL SUBEMPLEO ESTRUCTURAL

Aparicio, Miriam Teresita; Marsollier, Roxana Graciela  
CONICET - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Argentina

## RESUMEN

**Problemática:** el objetivo del estudio -inserto en un programa de investigaciones sobre “psicología del subempleo”- fue observar las distancias entre lo ofertado por las organizaciones laborales en materia de autonomía, decisión e iniciativa y las exigencias psicosociales y de competencias a las que debe hacer frente hoy el diplomado universitario en marcos de globalización creciente. Dos modelos “atribucionales”, resultaron particularmente interesantes: el de Expectativa-Valencia (Feather y Davenport, 1981) y el de Indefensión Aprendida (Seligman et al., 1971). **Muestra y método.** La muestra estuvo constituida por graduados en la última década en la UNCuyo de dieciocho carreras (N=516) que se desempeñan en distintas organizaciones. Se emplearon técnicas cuanti-cualitativas (encuesta semi-estructurada, test de frases incompletas, entrevistas en profundidad, entrevistas a informantes “clave”, observación participante). El abordaje se hizo desde los productos (contexto psicológico-organizacional) y desde los procesos (socio-culturales, económicos y educacionales) que anticipan este desfase entre oferta-demanda y, por ende, el sentimiento de fracaso en sujetos que alcanzan altos niveles educativos a la hora de incorporarse al mundo del trabajo. **Resultados:** constituyen un llamado de atención para los decisores: la implementación de estrategias de educación y empleo no puede hacerse al margen del hombre; las derivaciones psicosociales pueden volverse contra el mismo sistema.

## Palabras clave

Universitario Competencias Inserción laboral

## ABSTRACT

LABOR INSERTION, INSATISFACTION AND PSYCHIATRIC DESAGREE. AN ANALYSIS FROM THE PSYCHOLOGY OF STRUCTURAL UNDER EMPLOYMENT

**Problematic:** the objective of the study - inserted in a research program about “psychology of underemployment” - was to observe the distances between the supplied thing by the labor organizations in the matter of autonomy, decision and initiative and the psychosocial exigencies and competences to which the graduate university in marks of increasing globalization must make in front today. Two “atribucionales” models, were particularly interesting: the one of Expectation-Valencia (Feather and Davenport, 1981) and the one of Learned Defenselessness (Seligman ET alt, 1971). **Sample and method:** The sample was constituted by graduated in the last decade in the UNCuyo as eighteen races (N=516) that evolve in different organizations. Cuanti-qualitative techniques were used (semi-structured survey, test of incomplete phrases, interviews in depth, interviews to informants “Keys”, participant observation). Boarding was done from products (psychological-organizational context) and from processes (sociocultural, economic and educational) that anticipates this phase angle between supply-demand and, therefore, the feeling of failure in subjects that reach high educative levels at the time of getting up itself to the world of the work. **Results:** constitute a reflection for taking of decisions: the implementation of strategies of education and use cannot become to the margin of the man; the psychosocial derivations can to become against himself system.

## Key words

Graduate Competences Labor insertion

## I. LA PROBLEMÁTICA

El objetivo de este estudio, inserto en un programa de investigaciones concernientes a la psicología del sub-empleo estructural, fue observar las distancias entre lo que ofrece el sistema educativo y lo que ofertan y demandan las organizaciones profesionales en materia de autonomía, de decisión, de iniciativas y de competencias.

Dos modelos atribucionales resultaron particularmente interesantes: el de la Expectativa-Valencia (Feather et Davenport, 1981) y el de la Indefensión Aprendida (Seligman et al., 1971). Según el primero, cuanto más fuertes sean las expectativas, más fuerte será el sentimiento de fracaso si la respuesta del sistema difiere de la esperada.

Según el segundo, cuando el sujeto invierte todo para alcanzar una meta pero ésta queda igualmente lejana por motivos que le son exteriores, no ve las relaciones entre sus conductas y las consecuencias, se siente impotente y termina por atribuir su fracaso a los otros, de donde como respuestas más frecuentes aparecen la depresión “anómica” y el inconformismo psiquiátrico (Heintz, 1971, teoría de las tensiones estructurales).

*Modelo de indefensión aprendida* (Seligman, 1971).

El sujeto advierte que no tiene control sobre lo que sucede, no halla relación entre su conducta y las consecuencias. Esto le lleva a incrementar su “indefensión” ante futuras situaciones desde tres ángulos: cognitivo, emocional y motivacional. La conducta dependiente es la depresión.

Abramson, Seligman y Teasdale (1978), agregan otro déficit: el nivel de autoestima. Aquellos sujetos que adscriben las causas de la incontrolabilidad a factores de los que ellos creen que carecen, pero que otras personas sí presentan, sufrirán un descenso en la autoestima, además de presentar un déficit cognitivo, afectivo y conductual. Ortiz Zabala (1985) reformula la teoría de Indefensión Aprendida y la aplica al *desempleo*.

*Modelo de Expectativa-Valencia* (Feather y Davenport, 1981) La fuerza de la motivación para la acción de una persona está determinada por las expectativas de éxito o fracaso y las valencias subjetivas atribuidas al éxito o al fracaso. Esta teoría se aplica, en general, a las conductas de logro. Y en nuestro estudio estamos, precisamente, colocados frente a “logros” y respuestas asociadas. Atkinson (1964) sostiene que el motivo de logro sería el resultado de la tendencia al logro y la tendencia a evitar el fracaso. Ambas estarían determinadas a su vez por la *probabilidad de éxito o fracaso*, el *motivo de éxito o fracaso* y el *valor percibido de éxito o fracaso* (García Rodríguez, 1993). Los tres componentes aparecen, pues, incorporados en nuestro estudio. Weiner (1980) lo completa postulando que las expectativas de éxito o fracaso de la conducta de logro están determinadas por procesos atribucionales, es decir, dependen de las adscripciones y creencias de los sujetos sobre el resultado de un logro.

Estas adscripciones a determinadas causas del éxito o del fracaso se definen según dos dimensiones: inestable-estable y externo-interno. Los sujetos depresivos atribuyen el fracaso a factores internos estables y el *éxito a factores externos e inestables*. Sea cual fuere la adscripción, la depresión viene determinada por la atribución del fracaso a factores estables y, por lo tanto, por una expectativa de logro baja.



Lo dicho resulta relevante por sus consecuencias: a) la atribución de la indefensión a causas internas permite entre los jóvenes un cambio en las expectativas de control mediante las propias conductas enfatizando la capacidad y habilidad para afrontar con éxito la situación; b) Por el contrario, la atribución a factores externos no dominables impide esa transformación en las expectativas de control y, por ende, un cambio pues todo se debe al azar, al destino, a la suerte (pesimismo de perspectiva).

## II. HIPÓTESIS

**1. Generales:** Se ofrecen sólo dos hipótesis-eje en relación con los modelos atribucionales: Respecto del modelo de *Expectativa-Valencia*, el sentimiento negativo depresivo que sigue al fracaso en un trabajo que proporcione bajas posibilidades de desarrollo conforme a lo esperado, es mayor entre aquellos individuos que perciben el trabajo como atractivo y tienen altas expectativas de realización en comparación con quienes tienen niveles más bajos de valencia, expectativa y motivación. B) Respecto del modelo de *Indefensión aprendida*: La ausencia de control sobre condiciones estructural-organizativas y el rápido cambio del mercado de empleo, incrementa la indefensión de los diplomados y, generaría depresión en mayor proporción que entre quienes no estudiaron (esto es, fueron menos aspirantes). El sujeto advertiría que, habiendo perdido el control sobre lo que sucede, no existe relación entre su conducta y las consecuencias.

**2. Operacionales:** Los perfiles de respuesta psicológica variarían conforme al "pattern" de inconsistencia de status (Jackson, Burke, Lenski): a) Frente a la conjugación de bajo status étnico-alto status educacional se podría alcanzar respuestas extropunitivas (inconformismo revolucionario). B) Por el contrario, frente a la confluencia de alto status étnico-bajo status ocupacional, las respuestas más esperadas serían intropunitivas (somatización).

## III. LAS DECISIONES EMPÍRICO-METODOLÓGICAS

### 1) Sujetos

Se trabajó con el 20% de los ingresantes en la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina) desde 1980. Se desagregaron 3 sub-muestras: desertores, estudiantes aletargados y graduados. Esta investigación se hace sobre esta última: 516 jóvenes diplomados (18 carreras). El muestreo fue estratificado, de arranque aleatorio y sistemático. El intervalo de confianza fue del 95,5% y el margen de error del 4,4%. La unidad de muestreo fue el graduado.

### 2) Instrumentos

Técnicas cuantitativas (encuesta semi-estructurada, tests de frases incompletas; CEP, J. Pinillos; Medical Inventory of Maudsley, J. Eysenck; escala de Fatalismo); Técnicas cualitativas (entrevistas a graduados e informantes clave).

### 3) Variables

Fueron 151 (de base, de personalidad, pedagógico-institucionales, estructurales y psicosociales. Las de carácter psicosocial han sido medidas a través de varios indicadores conformándose "índices". El abordaje se hizo desde los *productos* y desde los *procesos* (socio-culturales, económicos y educacionales) que anticipan este desfase entre la oferta y la demanda, y el sentimiento de fracaso entre los universitarios al momento de insertarse en el mercado.

### 4) Procedimiento

El relevamiento se efectuó en dos instancias (legajos y encuesta/entrevista en domicilio). La aplicación de los instrumentos se hizo de modo individual pues se trabajó con sujetos que ya no están en el sistema educativo y Directores de RRHH de empresas que los reclutan. Se hizo luego análisis estadístico (descriptivo y correlacional) y de procesos.

## IV. LOS RESULTADOS

Nuestro objetivo fue observar las distancias entre lo ofertado por el sistema educativo y lo ofertado y demandado por el sistema productivo y captar sus efectos psicosociales en el seno de las organizaciones.

1. Las distancias surgen entre los diplomados: son sujetos de altas expectativas en lo que concierne a su diploma y salidas profesionales asociadas.

2. Cuando la situación profesional no se corresponde con las expectativas (modelo de expectativa-valencia), la frustración se traduce por insatisfacción por las condiciones de inserción profesional (escala de no conformismo fatalista).

3. En cuanto al sentimiento de indefensión (modelo de impotencia adquirida), se advierte en los diplomados un marcado sentido de la pérdida de control personal sobre la situación, sobre todo cuando se proviene de las capas más bajas.

4. Las respuestas psicosociales se diferencian conforme los patrones de inconsistencia de status, esto es, entre los sujetos salidos de las capas más altas y de las más bajas, que obtienen el diploma y no encuentran el lugar deseado en el mundo del trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

- APARICIO, M. (1995). Educación Superior y Empleo. Propuesta de un modelo sistémico. Tesis doctoral. UCA. Publicado bajo el título Sistema educativo y productivo ¿quiénes triunfan? La Plata: UCALP (en prensa).
- APARICIO, M. (2003). Calidad y Universidad. Un análisis desde un modelo multidimensional. Zeta/UTN.
- ATKINSON, J. (1964). An Introduction to Motivation. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- BELLIER-MICHEL, S. (1997). Le savoir-être est il une compétence? In Brangier, E.; Dubois, N.; Tarquinio, C. (dir. publ.). Actes du colloque « Compétences et contextes professionnels, perspectives psychosociales ». Metz 19-20, p. 7-13.
- BAUDELLOT, C.; BENOLIEL, R.; CUKROWICZ, H. & ESTABLET, R. (1981). Les étudiants, l'emploi, la crise. Paris: Maspero.
- BAUDRY, B. (1994). De la confiance dans la relation d'emploi ou de sous-traitance. Sociologie du Travail, 36, 1.
- BOUFFARTIGUE, P. (1994). Les ingénieurs débutants. R. Française de Sociol.; 35, 1.
- BRILL, P.L. (1984). The need for operational definition of burnout. Family and Community Health, 6, 12-24.
- CLINARD, M. (1967). Anomia y conducta desviada. Buenos Aires: Paidós.
- FEATHER, N. & DAVENPORT, P. (1982). Desempleo y sentimiento depresivo: Un análisis motivacional y atributivo. Estudios de Psicología, 12, 63-81.
- FREUDENBERGER, H. (1974). Staff burnout. Journal of Social Issues, 30, 159-165.
- FRISCH, J. (1972). L'importance des diplômes pour la promotion. Economie et Statistique, 21, 33-44.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2000). Estudio sobre graduados universitarios.
- MINGOTE, J.C. (1998). Síndrome de Burnout o síndrome de desgaste profesional. FCM, 5, 8, p. 493 y ss.
- MASLACH, C. & JACKSON, S.E. (1986). Maslach burnout inventory. Manual Research Edition. University of California. Palo Alto C.A: Consulting Psychologists Press. Cit. por Mingote, op. cit.
- PINES, A.M. & ARONSON, E. (1988). Career burnout: causes and cures. Nueva York: Free Press.
- SELIGMAN, M. (1981). Indefensión. Madrid: Debate.
- WEINER, B. (1982). Human Motivation. New York: Holt Rinehart and Winston.

# PERFILES DE VALORES SEGÚN PUESTOS Y OCUPACIONES

Filippi, Graciela Leticia; Ceballos, Samanta; Córdoba, Esteban; Martínez, Adriana Mercedes  
Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Desde la óptica de la Teoría General de los Valores Humanos de Schwartz (1992) y sobre la base de estudios previos (Zubieta 2007) que indagan en las creencias asociadas al trabajo, se ha realizado un estudio empírico de naturaleza exploratoria descriptiva. El objetivo es indagar en el énfasis diferencial de valores y creencias asociadas al trabajo según la ocupación y los puestos laborales. La muestra, no probabilística intencional por cuotas, está compuesta por 252 sujetos activos laboralmente de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense que respondieron un cuestionario auto-administrado. Los resultados arrojan diferencias significativas en que a valores de autotranscendencia y apertura al cambio respecta. Lo mismo sucede con valores de autopromoción y conservación. Asimismo se han encontrado leves diferencias en lo que refiere a centralidad absoluta en los subgrupos por puestos. En cuanto a la ocupación, se observan valores asociados a la autopromoción y conservación. No se han encontrado diferencias significativas en centralidad absoluta, Ética Protestante del Trabajo y Competitividad en ninguna de los subgrupos estudiados.

## Palabras clave

Valores Ocupación Puestos Organización

## ABSTRACT

### VALUES PROFILES RELATED TO OCCUPATIONS

From the perspective of Human Values Theory (Schwartz, 1992) and data obtained in previous studies (Zubieta 2007) which explores work related beliefs, an explorative descriptive empirical study was carried out. Main objective was to analyze differential emphasis in values and work related beliefs in terms of occupations and command and non command post in organizations. A non probabilistic sample of 252 participants from Buenos Aires city and surroundings answered a self administered questionnaire. Results show differences in values dimensions of self-transcendence / openness to change and self-promotion / conservation. It was also found differences in work centrality in groups defined by organizational positions. No differences were found in Protestant Work Ethic and Competitiveness.

## Key words

Values Occupation Organizational Positions

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación está orientada a la comprensión del trabajo desde la Psicología Social, del cambio en su significado y relevancia enfatizado en los valores y creencias. A partir de la Centralidad del Trabajo y la Teoría de los Valores Humanos, el objetivo es indagar en el énfasis diferencial de valores y creencias asociadas al trabajo según la ocupación y los puestos laborales.

Schwartz (1992) define a los valores humanos como metas deseables y transituacionales, que se diferencian en importancia y que sirven como principios en la vida de una persona o de una sociedad. A través de sus investigaciones construye una tipología de diez valores (poder, logro, hedonismo, estimulación, autodirección, universalismo, benevolencia, tradición, conformidad y seguridad) que se organizan en dos dimensiones bipolares: Apertura al cambio-Conservación y Autopromoción-Autotranscendencia.

La Centralidad del Trabajo se define como el grado de identificación que las personas tienen con su trabajo y hasta que punto el trabajo es central para su identidad (MOW; Meaning of Working, Internacional Research Team, 1987). La centralidad absoluta del trabajo define la medida en que es central para la auto-imagen y resulta de la internalización de una serie de valores en la socialización temprana. Asimismo, la centralidad relativa del trabajo mide la importancia que las personas le conceden al trabajo en relación a otras esferas relevantes de la vida.

## MÉTODO

**Tipo Estudio:** Descriptivo de diferencias de grupos.

**Diseño:** No experimental transversal.

**Muestra:** No probabilística intencional por cuotas. Compuesta por 252 participantes activos laboralmente de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. El 44% es de sexo femenino y el 55,6% de sexo masculino y la media de edad es de 37 años (DT: 12,6). El 61,9% trabaja en relación de dependencia, mientras que 21,8% es independiente y el 16,3% combina ambas dinámicas.

**Material y Procedimiento:** Se diseñó un cuestionario auto-administrado integrado por: 1) preguntas sociodemográficas y laborales y 2) Escalas de: Centralidad del Trabajo (Pérez González y Díaz Vilela, 2005), Valores (Schwartz, 1992), Ética protestante del Trabajo (Mirels y Garret, 1971) y Competitividad (Mendoza, 2004).

## RESULTADOS

En relación a los **puestos** que ocupan los individuos en la organización, quienes tienen personas a cargo presentan puntuaciones más altas en los valores de autodirección ( $F(2,197)=3,098$ ;  $p<.05$ ), seguridad ( $F(2,197)=3,501$ ;  $p<.05$ ), conservación ( $F(2,197)=3,186$ ;  $p<.05$ ) y de forma tendencial en conformismo ( $F(2,197)=2,695$ ;  $p<.07$ ). En centralidad, también este grupo puntúa más alto en compromiso e identificación ( $F(2,197)=$ ;  $p<.05$ ). Respecto de la **ocupación**, los profesionales pertenecientes a las profesiones tradicionales /asesores/consultores puntúan más alto en los valores seguridad ( $F(3,64)=3,588$ ;  $p<.05$ ) y conservación ( $F(3,64)=4,896$ ;  $p<.05$ ). Quienes tienen ocupaciones orientadas al comercio/servicios puntúan más alto en valores de tradición ( $F(3,64)=4,486$ ;  $p<.05$ ). No

se han encontrado diferencias significativas en Ética Protestante del Trabajo (EPT) y Competitividad entre los subgrupos de puestos y ocupación.

## CONCLUSIONES

En función de los puestos se puede inferir que la diferencia existente entre quienes tienen personas a cargo y quienes no en el valor de auto-dirección esté asociada probablemente a la exigencia del cargo jerárquico respecto de competencias relacionadas con la flexibilidad y plasticidad. Cierta compensación aparece cuando son también los integrantes de este grupo quienes enfatizan valores de seguridad, conformismo y conservación, como así también en el compromiso y la identificación. Esto lleva a pensar, por un lado, la probable incidencia de la edad de los participantes de este grupo (media de 46 años) y por el otro, el nivel de compromiso que estos puestos tienen respecto del mantenimiento de la cultura organizacional. En términos de la ocupación, los profesionales/docentes/empleados de alta calificación presentan puntuaciones más altas en autopromoción, hedonismo y poder. Aquí la variable edad puede estar condicionando ya que representa el grupo ocupacional más joven (media de 36 años) y por tanto, el que menos tiende a la conservación. De manera coherente, los profesionales tradicionales/asesores/consultores puntúan más alto en seguridad y conservación, siendo el grupo de mayor edad en comparación con los otros grupos ocupacionales (media de 44 años). Los asistentes/técnicos/trabajadores con oficio presentan mayor flexibilidad por el tipo de trabajo; indicando una adaptación paulatina a los cambios y la realidad de trabajos con condiciones menos propicias para mejorar de manera progresiva su inserción en el mercado laboral. Este grupo es el más joven (media de 32 años).

---

## NOTA

1- Investigación realizada en el marco del Proyecto UBACyT 2004-2007: *Perfiles de Valores asociados al Trabajo: un estudio con muestras urbanas*. Directora: Lic. Graciela Filippi, Co-directora: Dra. Elena Zubieta. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Otros integrantes del equipo: Valeria Calvo, Marisa Stehle, Viviana Aiscar, Daniela Montaldo, Mariana Sanchez

## BIBLIOGRAFÍA

- MENDOZA, R. (2004). Culturas y Actitudes vinculadas a la Ética Protestante, a la Competición y a la Creencia en el Mundo Justo. En D. Páez; S. Ubillos; I. Fernández y E. Zubieta. *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson Educación.
- MIRELS, H. y GARRET, J. (1971). Protestant ethic scale as a personality variable. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36, 40-44.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. D y DÍAZ VILELA, L. (2005). *La centralidad del Trabajo*. Dublín: Lulu, Inc.
- SCHWARTZ, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M.P. Zanna (ED.), *Advances in experimental Social Psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Nueva York: Academic Press.
- ZUBIETA, E. (2007). Creencias en la Ética Protestante del Trabajo (ETP) y Competición en estudiantes universitarios. Aceptado para su publicación en *Perspectivas en Psicología*, Vol. IV, Noviembre de 2007.

# INESTABILIDAD Y SOBRECARGA LABORAL EN CHOFERES DE ÓMNIBUS Y EMPLEADOS ADMINISTRATIVOS

Maglio, Ana Laura; Injoque Ricle, Irene; Schufer, Marta Leonor; Leibovich, Nora; Aranda Coria, Elizabeth; Cuenya, Lucas; González, María Alejandra; Marconi, Araceli, Minichiello, Claudia; Schmidt, Vanina  
Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. UBACyT - CONICET

## RESUMEN

En el marco de una amplia investigación sobre la relación establecida entre variables como la inestabilidad laboral, tensión personal y los recursos percibidos en trabajadores de nuestro país, este trabajo plantea la comparación de dichas variables en sujetos que trabajan en la misma empresa, pero que difieren en la tarea que desempeñan. Los resultados obtenidos se basan en la experiencia realizada con empleados administrativos y choferes, de una empresa de transporte de larga distancia de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien ambos grupos resultaron ser similares en cuanto a variables sociodemográficas generales, el análisis de los resultados arrojan datos que nos llevarían a inferir que el impacto de estresores psicosociales como la inestabilidad o la sobrecarga laboral estaría más asociado a características como la antigüedad en el puesto y el nivel de instrucción que a la tarea misma.

## Palabras clave

Inestabilidad laboral Estresores psicosociales

## ABSTRACT

WORK INSTABILITY AND JOB OVERLOAD IN BUS DRIVERS AND ADMINISTRATIVE EMPLOYEES

On the frame of a research about the relationship between variables like work instability, personal tension and perceived resources in workers from our country, this paper raises the comparison between such variables in subjects that work in the same company, but have different tasks to fulfil. The results are based on an experience carried out with administrative employees and drivers from a long distance transport company from Ciudad de Buenos Aires. Even though both groups turned out to be similar among general sociodemographic variables, the results' analysis leads us to infer that the impact of psychosocial stressors such as work instability and job overload would be more associated with characteristics like position seniority and instruction level than with the task itself.

## Key words

Work instability Psychosocial stressors

## INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es comparar el malestar debido a la inestabilidad laboral (IMPIL), la tensión personal y los recursos percibidos (OSI) en empleados administrativos y choferes pertenecientes a una misma empresa, en donde muchas características laborales se mantienen constantes en las distintas tareas.

Estudios previos realizados en nuestro medio, han mostrado los efectos deletéreos del malestar debido a la inestabilidad laboral, prediciendo el aumento en los niveles de tensión personal en trabajadores de población general. A su vez, se han identificado distintos recursos personales, tales como el soporte social y el afrontamiento racional-cognitivo, que facilitan un adecuado afrontamiento y amortiguan el impacto de los estresores psicosociales (Gonzalez, Maglio Schmidt, 2006; Leibovich de Figueroa, Schufer, Maglio et al., 2006). Nos interesa indagar ahora qué características laborales pueden modular las relaciones entre estas variables.

¿El impacto de los estresores se modificará según la tarea desempeñada o la antigüedad en el puesto? Estas pueden ser características de cada trabajo que, al interior de una misma empresa, amplifiquen el impacto de los estresores psicosociales.

## METODOLOGÍA

### Muestra

Se contó con la participación anónima y voluntaria de 21 empleados administrativos (EA) y 25 choferes de micros (EC) de una empresa de transporte de larga distancia de la Ciudad de Bs.As. Todos los choferes y el 57,1% de los empleados administrativos eran de sexo masculino. No se observaron diferencias significativas según el sexo en EA para ninguna de las medidas propuestas, lo cual justifica la utilización de la muestra total y su comparación con EC.

### Instrumentos

- Cuestionario Sociodemográfico: especialmente diseñado.
- Inventario de Malestar Percibido en la Inestabilidad Laboral (IMPIL-R). Leibovich de Figueroa y Schufer, 2006.
- Inventario de Estrés Ocupacional (OSI-M). Traducción y adaptación: Marta Schufer (1998) del OSI (Organizational stress inventory) de Osipow H. & Spokane A., Florida: PAR, Psychological Assessment Resources, 1987.

## RESULTADOS

Los grupos no difieren significativamente en función del estado civil, la edad, el ser sostén de familia o la percepción de inestabilidad laboral.

Se observan diferencias significativas en el nivel de instrucción ( $\chi^2 = 9,92$ ;  $p = 0,007$ ). El grupo EC presenta mayor frecuencia de estudios primarios y secundarios incompletos, mientras que el grupo EA presenta mayor frecuencia de estudios secundarios completos.

En relación a las variables de estudio, no se observaron diferencias entre los grupos en relación al malestar debido a la inestabilidad laboral, la tensión interpersonal y física o los recursos personales.

El grupo EA refiere puntajes significativamente mayores a EC en sobrecarga laboral ( $p = 0,001$ ) y tensión vocacional ( $p =$

0,001), psicológica ( $p = 0,01$ ) y personal ( $p = 0,001$ ). A su vez, presentan significativamente mayor antigüedad. (EA: Media = 13 años, rango de 2 meses a 30 años; EC: Media = 11 meses, rango de 1 mes a 3 años;  $p = 0,001$ ).

Si dividimos la muestra por la mediana en antigüedad (24 meses) y no por la tarea que desempeñan, observamos que aquellos empleados que tienen mayor antigüedad presentan mayor percepción de inestabilidad laboral ( $p = 0,042$ ), mayor sobrecarga ( $p = 0,001$ ), mayor tensión vocacional ( $p = 0,001$ ) y personal ( $p = 0,014$ ), y menores recursos personales ( $p = 0,046$ ).

## DISCUSIÓN

En distintas investigaciones en nuestro medio se ha estudiado la relación entre la percepción de inestabilidad laboral, el malestar que la misma genera y el aumento de la tensión y la disminución de los recursos personales para hacerle frente. Cuando evaluamos a los empleados en distintas tareas dentro de una misma empresa, se observaron sólo diferencias en el grado de sobrecarga laboral y tensión percibida por los trabajadores, pero no en las demás variables. Debido a las diferencias en la antigüedad entre los grupos, al dividir la muestra de acuerdo a esta característica, se observaron diferencias en estas mismas variables, así como en la percepción de inestabilidad laboral y en los recursos personales. Es posible pensar que el impacto de estresores psicosociales como la inestabilidad o la sobrecarga laboral está más asociado a características como la antigüedad en el puesto que a la tarea en sí misma.

---

## BIBLIOGRAFÍA

GONZALEZ, M.A.; MAGLIO, A.L.; SCHMIDT, V.; MINICHELLO, C.; CASULLO, G. & COGHLAN, G. (2006) La inestabilidad laboral y su impacto psicológico. N.B. Leibovich de Figueroa & M. Schufer (Comp.). Evaluación psicológica del estrés por inestabilidad laboral, Buenos Aires : Paidós, 61-74.

LEIBOVICH DE FIGUEROA, N.; SCHUFER, M.; MAGLIO, A.L.; SCHMIDT, V.; INJOQUE RICLE, I.; MINICHELLO, C.; MARCONI, A.; GONZALEZ, A.; ARANDA CORIA, E.; CUENYA, L.; CASSULLO, G. (2006) El malestar generado por inestabilidad laboral y/o sobrecarga ocupacional. Su relación con el rendimiento cognitivo y el funcionamiento familiar, XIV Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, , enviado para su publicación

OSIPOW H. & SPOKANE A. (1987) Occupational Stress Inventory, Florida: PAR, Psychological Assessment Resources. Traducción y adaptación: Schufer, M. L. (1998). Inventario de Estrés Ocupacional (OSI), Manual - Versión para investigación, Ficha de Estudio, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

# PERFILES DE LÍDERES CIVILES Y MILITARES DE ALTO Y BAJO NIVEL

Nader, Martin; Castro Solano, Alejandro  
Colegio Militar de la Nación / CONICET. Argentina

## RESUMEN

Se presentan datos correspondientes a un estudio realizado con líderes de dos poblaciones diferentes (civil y militar) el cual tuvo como objetivos determinar, en primer lugar, como se agrupaban los diferentes estilos de liderazgo en cada una de las poblaciones estudiadas y en segundo lugar verificar si existe relación entre el nivel del líder (alto o bajo) y los tipos de perfiles de líderes encontrados. Participaron de este estudio 226 líderes civiles (142 hombres y 84 mujeres) de alto nivel (N = 58, 24%) y de bajo nivel (N = 168, 76%) y 138 líderes militares (oficiales en actividad, 133 hombres y 5 mujeres) de alto (N = 48, 35%) y bajo nivel (N = 90, 65%). Respecto del primer objetivo, los resultados muestran que no hay diferencias en cómo se agrupan los estilos de liderazgo en ambas poblaciones. Los perfiles obtenidos son tres: líderes transformacionales, transaccionales y de rango completo. Y en referencia al segundo objetivo, los resultados muestran que los líderes de alto nivel son, en ambos contextos, predominantemente transformacionales mientras que los líderes de bajo nivel son predominantemente transaccionales.

## Palabras clave

Liderazgo Niveles Civil Militar

## ABSTRACT

### PROFILES OF HIGH AND LOW LEVEL CIVILIAN AND MILITARY LEADERS

We present data corresponding to a study comparing high and low level leaders of two different contexts (civilian and military). The main objectives were, in first place, to analyze if there are differences on leadership styles clustering of high and low level leaders and secondly to determine if the leadership style and the level of the leader are linked. The sample was composed by 226 civilian leaders (142 men and 84 women) of high (N = 58, 24%) and low level (N = 168, 76%) and 138 military leaders (133 men and 5 women) of high (N = 48, 35%) and low level (N = 90, 65%). Results showed, in reference to the first objective, that there are no differences on how leadership styles clustered. We have obtained three different leadership profiles: transformational, transactional and full range leaders. In reference to the second objective, we found that high level leaders (civilian and military) are mainly transformational while low level leaders are mainly transactional.

## Key words

Leadership Level Civilian Military

En la actualidad, no hay consenso en la comunidad académica sobre si existen características que permitan identificar claramente a los líderes de alto nivel de aquellos que no lo son. Autores como por ejemplo Storey (2005) y Boal y Hooijberg (2000) afirman al respecto que los líderes de bajo nivel están en la organización mientras que los líderes estratégicos son la organización. Al respecto, autores como Boal y Hooijberg (2000) y House y Aditya (1997) afirman que los líderes de bajo nivel se definen básicamente por centrarse en las interacciones cara a cara y en las conductas de guía, apoyo y consideración mientras que los líderes de alto nivel crean la visión y misión de una organización.

En función de la revisión bibliográfica, se plantean como objetivos determinar, en primer lugar, como se agrupan los diferentes estilos de liderazgo en población civil y militar y, en segundo lugar, verificar si existe relación entre el nivel del líder (alto o bajo) con los tipos de perfiles de líderes encontrados.

Para ello, se le solicitó a líderes de alto y bajo nivel civiles (N = 226) y militares (N = 138) que respondieran, en base a su experiencia, los ítems del cuestionario CELID (Castro Solano, Nader & Casullo, 2004) junto con una serie de indicadores demográficos y laborales (tipo de puesto, cargo, tamaño de la empresa, etc). Seguidamente, se calcularon las medias de cada una de las dimensiones del instrumento mencionado y se procedió a realizar un análisis de clusters de perfiles de K medias. Los resultados muestran que, para ambas poblaciones, existen tres perfiles de liderazgo bien diferenciados: predominantemente transformacional, predominantemente transaccional y líder de rango completo.

En referencia al segundo objetivo, se realizaron dos análisis de correspondencias, una por cada población estudiada. Se incluyeron como variables para analizar el nivel del líder (alto o bajo) y la pertenencia a determinado cluster.

Los resultados mostraron, para ambas poblaciones, que el estilo de liderazgo que más caracteriza a los líderes de alto nivel es el transformacional mientras que los líderes de bajo nivel, en cambio, se caracterizan por presentar el estilo de liderazgo transaccional.

## CONCLUSIONES

- Se obtuvieron tres perfiles de liderazgo diferenciados: transformacional, transaccional y de rango completo.
- Los líderes de alto nivel de ambas poblaciones presentan un estilo predominantemente transformacional mientras que los de bajo nivel son predominantemente transaccionales.

## BIBLIOGRAFÍA

- CASTRO SOLANO, A.; NADER, M. & CASULLO, M.M. (2004). La evaluación de los estilos de liderazgo en población civil y militar. Un estudio con el MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) de Bass y Avolio. Revista de Psicología, 22, 65-88.
- BOAL, K.B. & HOOIJBERG, R. (2001). Strategic leadership research: Moving on. Leadership Quarterly, 11 (4), 515-549.
- HOUSE, R. & ADITYA, R. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis? Journal of Management, 23, 409-473.
- STOREY, J. (2005) What's next for strategic level leadership research? Leadership, 1 (1), 89-104.

## **RESÚMENES**





# REPRESENTACIONES SOCIALES Y CONTEXTO LABORAL. UN ANÁLISIS EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Aguirre, Jimena Isabel Petrona; Marsollier, Roxana Graciela;  
Galaguzza, Celina Laura  
CONICET - Facultad de Filosofía y Letras UNCuyo. Argentina

## RESUMEN

El estudio está inserto en un programa de investigación acerca de la problemática del burnout en relación con diferentes contextos laborales. El objetivo fue observar la implicancia entre representaciones sociales acerca del quehacer docente, aspectos organizacionales y síntomas físicos, psíquicos y sociales que caracterizan al síndrome, a la luz de los aportes teóricos que contribuyen con el análisis del problema. La muestra se compuso por docentes de tres carreras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo, quienes además, en su gran mayoría, trabajan en escuelas pertenecientes a EGB3 y Polimodal. Se utilizó metodología cuanti-cualitativa: entrevistas en profundidad y cuestionarios específicos. El proyecto reveló la complejidad de las instituciones educativas en la actualidad. Los hechos institucionales mostraron la presencia de significaciones que atraviesan distintas dimensiones; la organización que establece normas compartidas en el gran grupo, las que encuentran lugar en el ámbito de las representaciones colectivas de los docentes y de la comunidad misma (Fernández, 1998). El desgaste de las expectativas (Abraham, 1987) favorece fundamentalmente para la aparición de síntomas propios de la "quemazón profesional". Los resultados serán volcados a esferas de decisión para la prevención y apoyo dentro del medio educativo.

## Palabras clave

Burnout Representaciones sociales Trabajo

## ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS AND ORGANIZATIONAL  
INVOLVEMENT. AN ANALYSIS WITH UNIVERSITY  
PROFESSOR

The study is inserted in an investigation program about the problem of the burnout in connection with different labor contexts. The objective was to observe the relation between social representations about the educational chore, organizational aspects and physical, psychic and social symptoms that characterize the syndrome, of agreement with the theoretical contributions that they analyze it. The sample was composed for professors of three careers of the Facultad de Filosofía y Letras of the UNCuyo, who also, in general, work in schools belonging to level EGB3 and Polimodal. The county-qualitative methodology was used: interviews in depth and specific questionnaires. The Project revealed the complexity of the educational institutions at the present time. The institutional facts showed the presence of connotations which penetrate different dimensions; the organization establishes shared norms in the great group, which take place in the collective representations of the teachers and the own community (Fernández, 1998). The expectations wasting (Abraham, 1987) favors fundamentally the appearance of symptoms characteristic of the professional burnout. The results will be communicated to actors of decision for the prevention and support inside the educational organizational environment.

## Key words

Burnout Social representations Work

# EL ROL DEL PSICÓLOGO EN EL CHEQUEO DE COMPETENCIAS

Bregent, Martine

Ecole doctorale Université Lumière Lyon 2 -Grupo ARIC- Francia

## RESUMEN

Los sujetos sienten la necesidad de hacer regularmente el chequeo de sus competencias en un mundo en evolución cada vez más rápida. Esta etapa es sentida como una base de partida para evaluar sea en la formación, sea en la etapa de transformación para llegar a una redinamización en su medio de trabajo, sea en el proyecto profesional, sea en la formalización o chequeo de sus competencias. Hoy el chequeo de competencias toma 2 formas: el tradicional para los asalariados y el convencional para quienes demandan empleo (esto es, el chequeo profundo). En el chequeo de competencias hay siempre una demanda dominante de donde surge la importancia de la evaluación, pues de allí surge el desarrollo de la instancia y los instrumentos a utilizar. Esto es cada vez más reconocido en el proceso de concientización en el que interviene el psicólogo, de toma de decisión y elaboración del proyecto profesional o de formación; desarrollo importante por cuanto incidirá en toda la vida del sujeto-beneficiario. La riqueza del futuro es en gran parte el conocimiento de sí y de los otros, fuente para construir competencias y evitar que se estanquen en un modelo tendencial.

## Palabras clave

Formación profesional Competencias Empleo

## ABSTRACT

THE ROLE OF THE PSYCHOLOGIST IN THE CONTROL OF  
COMPETENCES

The subjects feel the necessity to regularly make the control of their competences in a world in more and more fast evolution. This stage is felt as a starting point to evaluate to the formation, to the transformation stage to get at a "redinamización" in their work atmosphere, to the professional project, to the formalization or control of its competences. Today the control of competences takes 2 forms: the traditional one for wage-earning and conventional for those who demand to use (this is, control deep). In the control of competences is always a dominant demand from which the importance from the evaluation arises and, from which arises the development of the instance and the instruments there to use. This is recognized more and more in the process of awareness in which the psychologist takes part, of formation or decision making and elaboration of the professional project; important development which will affect all the subject-beneficiary's life. The wealth of the future is partly great the knowledge himself and the others, source to construct competences and to avoid that they stagnate in a tendencial model.

## Key words

Professional formation Competences Employment



# **PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL**

---



# REPRESENTACIONES DE JÓVENES QUE FINALIZAN LA ESCUELA MEDIA SOBRE LA ESCUELA, EL TRABAJO Y EL APOYO SOCIAL

Aisenson, Diana; Aisenson, Gabriela; Battle, Silvia; Legaspi, Leandro; Valenzuela, Viviana; Polastri, Graciela Elisa; Sanabria, Romina; Duro, Lorena  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Nuestra línea de investigación aborda el problema de la construcción identitaria de los jóvenes, en particular, cómo los alumnos que finalizan la escuela media construyen sus proyectos, afrontan sus transiciones y desarrollan sus trayectorias de vida, estudio y trabajo. En esta presentación se analizan representaciones sobre la escuela, el trabajo y el apoyo social percibido de jóvenes que finalizan la escuela media. El estudio forma parte del proyecto: "Trayectorias, inserción en contextos significativos y construcción identitaria de los jóvenes" (UBACyT P062, 2004-2007). Se presentan resultados de un cuestionario aplicado en el año 2005 a 1339 alumnos del último año de quince escuelas públicas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires. Se observaron diferencias, entre otras, en las respuestas según sexo y nivel educativo de los padres, advirtiéndose la incidencia de los contextos de socialización. Las recomendaciones indican, frente a la creciente desigualdad social, políticas que incorporen la orientación en el contexto escolar, con la finalidad de ayudar a los jóvenes a ampliar el horizonte de sus posibilidades y adquirir herramientas para afrontar con mayor equidad la construcción identitaria y la construcción de sus trayectorias de estudio y trabajo.

## Palabras clave

Jóvenes Escuela Trabajo Orientación

## ABSTRACT

REPRESENTATIONS MADE BY YOUTH FINISHING SECONDARY SCHOOL OF SCHOOL, WORK AND PERCEIVED SOCIAL SUPPORT

Our research guideline considers the identity construction problem in youth, particularly, how students who are finishing secondary school build their projects, face their transitions and develop their life, study and work pathways. Approaches about school, work and perceived social support in youth finishing secondary school are studied. This research belongs to the project "Pathways, insertion in significant contexts and identity construction in youth" (UBACyT P062, 2004-2007). Outcomes from a questioner applied in 2005 to 1339 senior students of fifteen public schools in the City of Buenos Aires are presented. Differences were observed in the answers. They varied according to gender and their parents educational level, taking into account the impact of socialization contexts. In a society where inequality and situations of exclusion have increased, policies that include guidance inside school context are recommended. These policies will help youth to broaden their possibilities, and incorporate tools that allow them to face their identity construction and their study and work pathways with more equity.

## Key words

Youth School Work Guidance

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación continúa una línea que se viene desarrollando en proyectos anteriores desarrollados en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, subvencionados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Nos interesó conocer las *representaciones* sobre la *escuela*, el *trabajo* y el *apoyo social* con el que cuentan los alumnos, por ser factores que influyen en las *intenciones* para el futuro, en los *proyectos* que construyen y en las *transiciones* que afrontan, según hemos observado en estudios anteriores (Aisenson, 2006; Aisenson et al, 2002). Asimismo, analizamos la incidencia de factores como el *sexo* y el *nivel educativo de ambos padres*. Los objetivos que nos guían son teóricos y prácticos, ya que nuestros estudios conducen también al diseño de dispositivos psico-educativos para la orientación de los jóvenes.

## I.- CONTEXTO CONCEPTUAL

El marco teórico se basa en enfoques de la Psicología de la Orientación, la Psicología Social, la Psicología Educacional, el Psicoanálisis y la Sociología. Las *transiciones* son etapas privilegiadas para estudiar la *construcción identitaria*, por ser situaciones en las que se observan cambios y crisis, pero también definiciones y toma de decisiones. En estos momentos se movilizan y actualizan *representaciones* del sujeto, de los otros y del contexto, en interacción constante (Aisenson, 2006; Jodelet, 2002; Guichard y Huteau, 2001; Bronfenbrenner, 1987).

Las *intenciones* de los jóvenes que finalizan la *escuela* media expresan una gran incertidumbre respecto al futuro. La segmentación educativa y laboral, la desigualdad de oportunidades, la precariedad e inestabilidad laboral caracterizan el contexto actual. Esto dificulta la construcción de trayectorias educativas y laborales que impliquen desarrollo y crecimiento personal, y al mismo tiempo posibiliten una inserción sociolaboral. Investigaciones realizadas en las últimas décadas han estudiado, en particular, el peso de las desigualdades sociales y del contexto en la génesis de las diferentes trayectorias educativas, laborales y sociales que construyen los jóvenes, y en la configuración de su subjetividad. (Bourdieu, 1998; Guichard, 1995; Jacinto & Solla, 2005; Aisenson 2006, entre otros). Las investigaciones han señalado el peso de la herencia cultural y el origen social familiar, así como las vivencias de éxito o fracaso y las intenciones respecto al por-venir que los alumnos construyen en la Escuela. Los proyectos personales se construyen mediante aprendizajes específicos de naturaleza social que se producen en la familia, la escuela, el barrio y otros espacios de socialización.

Asimismo, se reconoce la importancia del *trabajo* en los procesos de construcción identitaria. En efecto, el trabajo permite encauzar y desarrollar potencialidades, definir metas y un proyecto de vida, lograr la integración y el reconocimiento social, participar en proyectos y actividades que tienen alguna finalidad social más allá de la propia persona, establecer vínculos personales diferentes a los familiares, siendo además, un organizador temporal (Jahoda, 1987). Sin embargo, por el aumento de la segmentación, se producen inserciones que no

siempre constituyen un medio de vida digno. Los jóvenes han sido especialmente afectados por la crisis del empleo, que impacta en la organización social de los ciclos de vida (Jacinto y Solla, 2005).

Se ha señalado que los jóvenes que se encuentran finalizando la escuela media necesitan de *apoyos afectivos e instrumentales y de una red familiar y social* para poder construir sus proyectos de futuro y comenzar la transición que significa dejar un lugar conocido para pasar a una nueva etapa (Aisenson et al., 2002).

La *educación* y la *orientación* son un factor clave para el *desarrollo humano*. Ambas brindan oportunidades de desarrollo personal y social, atendiendo al acceso a la cultura, al conocimiento, al aprendizaje continuo y a la información, necesarios para enfrentar los profundos cambios socioeconómicos, científicos y tecnológicos. Ambas, en particular, posibilitan herramientas como el pensamiento crítico y la autonomía, necesarias para la construcción de proyectos y trayectorias personales y sociales.

## II.- METODOLOGÍA

El *muestreo* fue estratificado. La selección de las escuelas al interior de cada estrato se realizó mediante un muestreo aleatorio con probabilidad proporcional al tamaño de las mismas. La muestra está integrada por 1339 *alumnos* de quince *escuelas medias públicas* de la Dirección de Educación Media y Técnica del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que cursaban el último año en el 2005, en los turnos mañana y tarde, lo que representa el 11,4 % sobre el total de esas escuelas (N 132). Se tomaron tres *orientaciones*: *bachiller*, 5 escuelas (n =399; 29,8%); *comercial*, 4 escuelas (n =488; 36,4%) y *técnica*, 6 escuelas (n =452; 33,8%).

El *instrumento* diseñado incluyó pruebas existentes, la elaboración de preguntas para algunos ejes y un cuestionario socio-demográfico (para una versión ampliada en la cual se presentan fundamentos teóricos y metodológicos del instrumento utilizado, ver Aisenson et al., 2006, Anuario de Investigaciones XIII, p 81-88). Nos referiremos a continuación a tres preguntas sobre las que se centra esta publicación. 1. *Representaciones sobre la escuela*. La prueba que se construyó está compuesta por 10 ítems referidos a distintas afirmaciones sobre lo que los jóvenes consideran que la escuela significa para ellos. 2. *Representaciones del trabajo*. Se administró una prueba que evalúa las definiciones que las personas utilizan cuando se refieren al trabajo, la cual forma parte de un cuestionario diseñado por el Programa WOSY (MOW, 1987), utilizada por nuestro grupo de investigación en estudios anteriores (Batlle y Aisenson, 1998; Aisenson et al., 2002). Está integrada por catorce definiciones sobre las que los jóvenes deben manifestar el grado de importancia que le asignan. 3. *Apoyo Social Percibido*. Este constructo, evaluado con la Escala Multidimensional del *Apoyo Social Percibido* de Zimet (MSPSS, 1988), versión utilizada por Edwards (2004) para jóvenes mexicano-americanos, fue adaptado al lenguaje de nuestro medio. Es una escala compuesta por 12 ítems que evalúan 3 dimensiones del apoyo social percibido: familia, amigos y otros significativos (novia, vecino, profesor, etc.).

El formato de los ítems indagados en las tres pruebas mencionadas, es de tipo *Lickert* de cinco opciones de respuesta, donde 1 significa: *nada de acuerdo/nunca* y 5: *totalmente de acuerdo/muy frecuente*. Las escalas de cinco puntos se han reagrupado, obteniéndose un índice de tres niveles en el grado de importancia o acuerdo: el primero corresponde a un *juicio negativo* (nada o poco); el segundo a un *juicio neutro* (medianamente) y el tercero a un *juicio positivo* (bastante o totalmente).

*Análisis realizados:*

La consistencia interna o confiabilidad de los ítems se midió mediante el *Coefficiente Alfa de Cronbach* (1951). Para el análisis de los datos, se realizaron *análisis estadísticos descriptivos*, y *cruzamientos* para poder hacer *pruebas de  $\chi^2$*  (como *cross tabulation*) para las variables socioculturales que hemos consi-

derado en esta publicación (*sexo y nivel educativo de padre y madre*). Además, se utilizó el *análisis de varianza -ANOVA-simple*, fijando un nivel de riesgo menor o igual al 5% y un *análisis de comparaciones múltiples* (prueba post-hoc) a través del test de Tukey b, con el fin de analizar las diferencias existentes. Además, se efectuó *Análisis Factorial*.

## III.- RESULTADOS

El *Coefficiente Alfa de Cronbach* (1951) es de 0,86 para *Representaciones sobre la Escuela*; 0,83 para *Representaciones del trabajo* y 0,85 para *Apoyo social percibido*. Las tres pruebas cumplen con los coeficientes de fiabilidad aceptados que son del 0,70 (Nunnally, 1978)

### 1.- Representaciones sobre la Escuela

*Análisis descriptivos:* La mayoría de los jóvenes perciben que la escuela representa para ellos un lugar donde pueden “*Adquirir conocimientos*” (74,2%, M=2,69; DS=.555); “*Lograr una base para el futuro*” (69,6%, M=2,62; DS=.622) y “*Descubrir y desarrollar mis capacidades*” (66%, M= 2,57; DS=.655). Sobre los otros ítems, la posición de la población presenta una mayor dispersión de las respuestas.

*Perfiles diferenciales de valores (ANOVA):* Al analizar la variable *sexo*, las mujeres obtienen promedios más altos que los varones: la escuela representa un lugar donde pueden “*aprender a convivir*” (F=13,531, p<.000); “*aprender a respetar y ser respetado*” (F=5,950; p<.015); “*sentirme apoyado en mi crecimiento como persona*” (F=4,408, p<.036), mientras que los varones puntúan más alto en “*tener la posibilidad de salida laboral*” (F=8,917, p<.003).

En cuanto a las diferencias según *nivel educativo de los padres* se observan las más significativas entre los jóvenes cuyo *padre y/o madre* alcanzaron el nivel educativo *primario* respecto a aquellos que alcanzaron el nivel educativo *superior* (terciario o universitario): Los primeros obtienen puntajes promedio más elevados en cuanto a considerar que la escuela les permite: “*llegar a ser alguien en la vida*” (padres: F=7,733, p<.000; madres: F=16,432, p<.000); “*lograr un mayor nivel social*” (padres: F=4,674, p<.003; madres: F=7,424, p<.000); “*sentirme apoyado en mi crecimiento como persona*” (padres: F=2,831, p<.037; madres: F=6,978, p<.000). Además se encontraron diferencias significativas en los ítems “*lograr una base para el futuro*” (F=6,306, p<.000); “*aprender a respetar y ser respetado*” (F=5,791, p<.001); “*descubrir y desarrollar mis capacidades*” (F=5,168, p<.001); “*adquirir conocimientos*” (F=3,958, p<.008). Tanto los jóvenes cuyo padre y/o madre alcanzó el *nivel educativo secundario* como los que alcanzaron el *primario*, obtuvieron puntajes más altos que los otros jóvenes en cuanto a las posibilidades que les brinda la escuela en cuanto a “*tener la posibilidad de salida laboral*” (madres: F=12,006 p<.000; padres: F=7,081 p<.000).

### 2. Representaciones de Trabajo

*Análisis Descriptivos:* Los jóvenes se mostraron entre “*bastante*” y “*muy de acuerdo*” en forma mayoritaria con: “*Forma parte de tus responsabilidades*” (78,6%, M=2,73 y DS=0,547); “*Recibís dinero por hacerlo*” (76,4%, M=2,70 y DS=0,576) y “*Se realiza durante un horario determinado*” (38,5%, M=2,98 y DS=1,32). A su vez señalaron que estaban “*nada*” y “*poco de acuerdo*” en relación a “*No es agradable*” (74,1%, M: 1,32 y DS 0,591), “*Alguien te dice lo que debés hacer*” (50,9%, M: 1,68 y DS 0,771) y “*Es físicamente cansador*” (49,4%, M=1,68 y DS=0,757).

*Perfiles diferenciales de valores (ANOVA):* Los resultados obtenidos señalan diferencias significativas por *sexo* a favor de las *mujeres* en: “*Forma parte de tus responsabilidades*” (F= 21.680 p<0,000) y a favor de los *varones* en: “*Se realiza durante un horario determinado*” (F= 7.173 p<0,007). Hay diferencias significativas en los alumnos de acuerdo al *nivel educativo de los padres*, a favor de los que alcanzaron el nivel *primario* en

relación a los del nivel *superior* de estudios (terciario y universitario) en: “*Se hace en un lugar de trabajo*” (padre:  $F=6.875 p^3 0,000$ ; madre:  $F=13.630 p^3 0,000$ ); “*Alguien te dice lo que debés hacer*” (padre:  $F=13.949 p^3 0,000$ ; madre:  $F=12.730 p^3 0,000$ ); “*Se realiza durante un horario determinado*” (padre:  $F=12.316 p^3 0,000$ ; madre:  $F=13.348 p^3 0,000$ ) y “*Es físicamente cansador*” (padre:  $F=13.298 p^3 0,000$ ; madre:  $F=9.341 p^3 0,000$ ). En: “*Agrega valor a algo*” ( $F=5.502 p^3 0,001$ ) sólo se da en el caso de los *padres* y en “*Tenés que dar cuenta a alguien de lo que hacés*” ( $F = 4.824 p^3 0, .002$ ), a favor de las madres. Finalmente, solo en el *padre*, en “*Tenés que hacerlo como una obligación*” ( $F= 4.506 p^3 0,004$ ), en donde la diferencia se da entre los que alcanzaron el nivel primario y secundario por igual en relación a los que llegaron al universitario.

### 3. Apoyo social percibido Análisis Factorial

Mediante un análisis factorial de los componentes y utilizando rotación varimax se extrajeron 3 factores, que agrupan los 12 ítems de la prueba, los cuales explican el 39%, 19% y 15% de la varianza respectivamente. El **Factor I** es “*otros significativos*”; el **Factor II**: “*mis amigos*” y el **Factor III**: “*mi familia*”. Los 3 factores son consistentes con los obtenidos por Edwards (2004) con una muestra de jóvenes mexicano-americanos, si bien esta autora obtuvo los tres factores en orden diferente (Factor I: *familia*, Factor II: *amigos* y Factor III: *otros significativos*).

## IV.- CONCLUSIONES

1. A partir de los resultados obtenidos, observamos la importancia que tiene para los jóvenes la **escuela** como un *lugar donde se adquieren los conocimientos, permite lograr una base para el futuro y descubrir y desarrollar capacidades*, a pesar de la desvalorización que ha sufrido esta institución a lo largo de los últimos años. Asimismo, la escuela es considerada como el pasaje necesario para *tener la posibilidad de una salida laboral*, siendo esto último puntualmente destacado por la mayoría de los varones de la muestra analizada. Estos resultados confirman otros encontrados en las investigaciones que venimos desarrollando, en donde se pudo observar que el estudio ocupa un lugar valorado como una aspiración de logro personal y como un medio para lograr una mejor inserción laboral, y que principalmente se asocia a la institución escolar (Aisenson et al, 2007; Legaspi & Aisenson, 2005; Aisenson & Aisenson, 2004; Aisenson et al, 2002;). En cuanto a la diferencia según el *sexo*, son las *mujeres* las que más valoran de la escuela los aspectos relacionados con el desarrollo individual y social, destacándose entre otros el *aprender a respetar y ser respetado como persona*, mientras los *varones* se diferencian en valorar más que las mujeres los aspectos instrumentales: *la posibilidad de una salida laboral*. En relación a las diferencias según el *nivel educativo alcanzado por ambos padres*, es de destacar que son los jóvenes cuyos padres alcanzaron los niveles educativos más bajos, los que más valoran las posibilidades que les brinda la escuela, tanto en su desarrollo personal como social. Pareciera que la escuela todavía es pensada como la institución que favorece la movilidad social: se destaca que la escuela les puede permitir *obtener un mejor nivel social, llegar a ser alguien en la vida, lograr una base para el futuro y lograr una mejor salida laboral*. Estos jóvenes son también los que consideran a la escuela como institución sociabilizadora, destacando: *aprender a respetar y ser respetado, sentirme apoyado en mi crecimiento como persona*. Como venimos señalando en publicaciones anteriores (Aisenson et al. 2007) es posible pensar que los jóvenes con menor capital cultural y social (Bourdieu, 1998), al no beneficiarse de una red de sociabilidad más amplia, depositan mayores expectativas en la escuela como medio de acceder a mejores condiciones de vida.

2. Los jóvenes del estudio acuerdan mayoritariamente con la *función económica* que el **trabajo** aporta (Peiró, 1993) y lo consideran una actividad que involucra parte de sus *responsabilidades*. Ambas dimensiones seleccionadas reflejan que su socialización se ha dado en un contexto en el que el trabajo tiene una alta centralidad, basada en la percepción de una retribución. Asimismo, el desarrollo de actividades con dichas características confiere a los jóvenes mayor autonomía respecto de sus familias y favorece la asunción de nuevos roles propios de la vida adulta, siendo tareas necesarias en el momento vital de la adolescencia. Estos resultados son coincidentes con los hallados en estudios anteriores con población similar (Battle & Aisenson, 1998; Aisenson et al. 2002). En cuanto a las diferencias por *sexo*, se observa que el trabajo es concebido por las *mujeres* como parte de sus *responsabilidades*, lo cual daría cuenta que a lo largo de su socialización han tenido como referencia nuevos modelos, roles, experiencias y actividades que implican mayor autonomía, característicos de la sociedad actual y que se alejan de los modelos tradicionales (Aisenson et al, 2007) Asimismo, los *varones* ponderan más que las mujeres aquellas definiciones que refieren a características formales y concretas del trabajo, como lo es el horario. En cuanto a la relación con el *nivel educativo de los padres*, aquellos jóvenes cuyos padres alcanzaron el nivel *primario* están más de acuerdo con aspectos concretos del trabajo, vinculados al puesto, al horario en que se realiza y a su ejercicio efectivo tomando como referencia la modalidad de relación de dependencia, en contraste con los que alcanzaron el nivel *superior* (terciario y universitario). Estos resultados estarían dando cuenta del peso que adquiere la socialización familiar en la construcción de las concepciones del trabajo, ya que resultan más valorados aquellas definiciones que se corresponden con el modelo de trabajo que en general sus padres realizan.

3. En cuanto al apoyo social percibido, los resultados obtenidos en una muestra de jóvenes que cursaban el último año de la escuela media en escuelas públicas sugieren que el instrumento de medición utilizado es útil para evaluarlo. El *apoyo social* es de gran importancia en los momentos de transición, como son el pasaje de la escuela media al trabajo y/o a los estudios superiores. Es ampliamente aceptado por los investigadores que ésta es una variable de protección frente a situaciones de crisis y cambio y que existe una asociación positiva entre apoyo social y salud (Aisenson, 1997; Caplan, 1966). Con respecto al instrumento utilizado, nuestros resultados son consistentes con los obtenidos en diversos estudios realizados con jóvenes latinos y americanos (Edwards, 2004) ya que se han obtenido los tres mismos factores, (*otros significativos, amigos y familia*) aunque en orden diferente. Creemos que es importante estudiar este constructo en otras poblaciones, como por ejemplo adolescentes más jóvenes o jóvenes no escolarizados. La información obtenida en nuestro estudio es relevante para el diseño de intervenciones para la *educación para la orientación* y para las *consultas de orientación (personal, vocacional y ocupacional)*. Es de interés para orientadores psicólogos, docentes y tutores, así como para las políticas de orientación aún faltantes en nuestro medio. Consideramos importante dar lugar a la reflexión de los jóvenes en torno a sus *intenciones y proyectos para el futuro* y a las *estrategias* para desarrollarlos, las que se vinculan estrechamente a la *construcción identitaria (personal y social)*. Dicha reflexión, acompañada de Programas de Educación para la Orientación (por ejemplo, el Subprograma “Explorando el mundo del trabajo y las posibilidades educativas”), amplía el horizonte de posibilidades de los jóvenes, y por lo tanto la igualdad, equidad e inclusión social. La escuela democrática y pluralista puede contribuir a este objetivo.

## BIBLIOGRAFÍA

- AISENSEN, D.; AISENSEN, G.; LEGASPI, L.; BATLLE, S.; VALENZUELA, V. y POLASTRI, G. (2007). "Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media" (en proceso de evaluación para el Anuario XIV de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires).
- AISENSEN, D. (2006) (en prensa). "Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes", en Problemáticas actuales de la Psicología Educativa, Investigación y prácticas. Buenos Aires: Noveduc
- AISENSEN D.; BATLLE, S.; AISENSEN, G.; LEGASPI, L.; VIDONDO, M.; NICOTRA, D.; VALENZUELA, V.; DAVIDZON, S.; RUIZ DE ISAAC, A.; POLASTRI, G. y ALONSO, D. (2006). Anuario XIII de Investigaciones en Psicología, p.81-88. Buenos Aires. Facultad de Psicología, UBA.
- AISENSEN, G. & AISENSEN, D. (2004). "Representaciones sociales de las profesiones: categorización de las profesiones de los jóvenes que finalizan la escuela media", en XI Anuario de Investigaciones, pp.133-140. Secretaría de Investigación. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. ISSN: 0329-5885
- AISENSEN, D. et al. (2002). Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Buenos Aires. Eudeba.
- BATLLE, S. & AISENSEN, D. (1998). "Jóvenes: el significado del trabajo frente a situaciones de cambio" en Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, Buenos Aires, Vol. 44, N° 2, pp. 57-63.
- AISENSEN, D. (1997). "La orientación vocacional como dispositivo articulador entre educación, trabajo y salud. Programa de formación para orientadores de las escuelas primarias", en Revista de Investigaciones en Psicología, Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA, Año 2 Nro 3.; pp. 7-19.
- BOURDIEU, P. (1998). Capital cultural, escuela y espacio social. México. Siglo XXI editores, s.a.
- BRONFENBRENNER, U. (1987) La ecología del desarrollo humano. Barcelona. Paidós.
- CAPLAN, G. (1966). Principios de Psiquiatría Preventiva, Buenos Aires: Paidós.
- CRONBACH, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test, Psychometrika, 16, 297-334.
- EDWARDS, L. (2004). Measuring perceived social support in Mexican American youth: psychometric properties of the multidimensional scale of perceived social support, Hispanic journal of behavioral sciences, 26 (2), 187-194
- GUICHARD, J. & HUTEAU, M. (2001). Psychologie de l'orientation. Paris. Dunod
- GUICHARD, J. (1995). La Escuela y las Representaciones de Futuro de los Adolescentes. Barcelona. Leartes.
- JACINTO, C. & SOLLA, A. (2005). "Tendencias en la inserción laboral de jóvenes: los desafíos para las organizaciones de la sociedad civil", en Abdala, Jacinto y Solla: La inclusión laboral de los jóvenes. Montevideo. Cinterfor/OIT
- JAHODA, M. (1987). Empleo y desempleo: Un análisis socio-psicológico. Madrid. Ediciones Morata, S.A
- JODELET, D. (2002). "El estado actual de las representaciones sociales". Seminario. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Psicología, Maestría en Psicología Social, pp 469-494 (México).
- LEGASPI, L. & AISENSEN, D. (2005). « Juventud y Pobreza: Las Representaciones Sociales sobre Formación y Trabajo », en Nelson Varas Díaz e Irma Serrano García (editores): Psicología Comunitaria: Reflexiones, implicaciones y nuevos ritmos, cap. 6, pág. 169-215. Puerto Rico. Publicaciones Puertorriqueñas, Inc. ISBN 1-932243-80-1.
- MOW (1987). The meaning of working: A comparison in Eight Countries, London, Academic Press.
- NUNNALLY, J. (1978). Psychometric theory, New York: Mc.Graw-Hill.
- PEIRÓ, J. y otros (1993). Los jóvenes ante el primer empleo: el significado del trabajo y su medida, Valencia, Nau llibres.



# ACTIVIDADES ARTICULADAS DE DOCENTES Y ALUMNOS EN EL AULA UNIVERSITARIA: EVALUACIONES PARCIALES EN EL ÁREA DE PSICOLOGÍA

Albarello, Lydia María; Rímoli, María Del Carmen; Spinello, Silvia Alicia  
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina

## RESUMEN

Esta comunicación forma parte del proyecto de investigación "Nuevos escenarios de aprendizaje en la educación superior. Actividades articuladas de docentes y alumnos", que se propone caracterizar las "prácticas" que se despliegan en el aula universitaria a partir de identificar las características que tienen las actividades articuladas del docente y del alumno, entendiendo que estas actividades se desarrollan en la dinámica interactiva alumno-profesor-tarea y no pueden reducirse a una simple explicitación verbal de procedimientos adecuados. Los registros disponibles en nuestra universidad muestran la existencia de un problema que se expresa en el tiempo prolongado de los estudiantes para graduarse o en el abandono y que se constituye en el emergente de una situación compleja cuyos factores se intenta identificar a partir de un análisis multidimensional que contemple, especialmente, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación del conocimiento y la acreditación de saberes. Este trabajo indaga en las prácticas de evaluación que promueven algunos docentes del área de psicología, y realizan los alumnos de los profesorados en el aula universitaria de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs. As.

## Palabras clave

Docentes Alumnos Evaluación Universidad

## ABSTRACT

ARTICULATED ACTIVITIES OF TEACHERS AND STUDENTS IN THE UNIVERSITY CLASS-ROOM: HALF TERM EXAMS IN THE PSYCHOLOGY AREA

This communication is part of the research project "New learning scenarios in higher education. Articulated activities of teachers and students", that has the purpose of characterizing the "practices" that are displayed in the university class-room from identifying the characteristics that the articulated activities of teachers and students have, understanding that these activities are developed in the interactive dynamic student-teacher-assignment and can not be reduced to a simple statement of the appropriate procedures. The registers available at our University show the existence of a problem that is expressed on the extended time students take to graduate or on abandonment and that is the emergent of a complex situation. It is intended to identify the factors involved in this situation from a multidimensional analysis that includes, specially, the learning practices and the ways of evaluating knowledge. This work looks into the assessment practices that some teachers from the psychology area promote, and are done by the students in the class-room of the Human Sciences Faculty of the (National University of the center of Buenos Aires province).

## Key words

Teachers Students Exams University

Esta comunicación forma parte del proyecto de investigación "Nuevos escenarios de aprendizaje en la educación superior. Actividades articuladas de docentes y alumnos", que se propone caracterizar las "prácticas" que se despliegan en el aula universitaria a partir de identificar las características que tienen las actividades articuladas del docente y del alumno, entendiendo que estas actividades se desarrollan en la dinámica interactiva alumno-profesor-tarea y no pueden reducirse a una simple explicitación verbal de procedimientos adecuados.

Los registros disponibles en nuestra universidad muestran la existencia de un problema que se expresa en el tiempo prolongado de los estudiantes para graduarse o en el abandono y que se constituye en el emergente de una situación compleja cuyos factores se intenta identificar a partir de un análisis multidimensional que contemple, especialmente, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación del conocimiento y la acreditación de saberes.

Este trabajo indaga en las prácticas de evaluación que promueven algunos docentes del área de psicología, y realizan los alumnos de los profesorados en el aula universitaria de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Como hemos planteado en avances anteriores, antes de adentrarnos en las instancias específicas de evaluación y acreditación de aprendizajes, centraremos la mirada en el aula universitaria. Tal como plantea Steiman (2004:72) "pensar el aula es poder descubrir las trabas que obstaculizan el aprendizaje y potenciar los factores que lo facilitan, es pensar que el aprendizaje no se realiza "naturalmente" por el solo hecho de "escuchar" una clase; es pensar en nuestra intervención para plantear una "genuina situación de aprendizaje". Por lo tanto, pensar el aula es algo más que reconocer ciertas características de los alumnos o precisar los contenidos a desarrollar y algunas formas de intervención. Tiene que ver con pensar y analizar qué sucede en el aula y cómo sucede. Desentrañar las particularidades que asume el aprendizaje y la enseñanza durante el transcurso de la vida del sujeto en la universidad, puede aportar datos relevantes para el mejoramiento de las prácticas docentes universitarias y, por consiguiente, para favorecer la formación de los estudiantes.

Desde este enfoque, es indispensable que el estudiante aprenda activamente no sólo a través de las tareas que promueve el equipo docente, sino también a través de experiencias con iniciativa propia, en muchos casos supervisadas por un docente. Esta concepción vincula el proceso de enseñanza con el de aprendizaje y moviliza a los distintos actores en busca del aprendizaje reflexivo.

Recuperamos como en trabajos anteriores del equipo de investigación, preocupaciones constantes expresadas por los docentes en nuestro ámbito universitario como por ejemplo: "...los alumnos saben leer, pero leen poco"; "...no comprenden lo que leen"; "...los alumnos deberían llegar al nivel superior sabiendo estudiar y escribir mejor", en los que aparece implícito el supuesto de que las estrategias lectoras y escritoras del alumno universitario son un proceso cerrado y acabado; lejos de concebirlas como una práctica social que continúa desarro-

llándose en la vida adulta, y en consecuencia también en el contexto universitario - científico y textual - que sigue requiriendo de la intervención docente.

Estas situaciones, entre otras, nos han llevado a plantear que las exigencias de la enseñanza universitaria actual, entran en conflicto con los supuestos en los que se centra la labor docente universitaria. Esto ocurre, entre otras razones, porque los cambios en las estrategias de aprendizaje de los alumnos requieren un cambio paralelo en la labor profesional de los profesores.

Por lo tanto, creemos que una indagación orientada a investigar de qué manera propuestas diferentes de organización de instancias de evaluación (parciales) puede contribuir a que el alumno universitario tome conciencia de sus dificultades y tenga la posibilidad de corregir y mejorar su desempeño.

## EXPERIENCIAS EN EL ÁREA DE PSICOLOGÍA

En función de estas premisas, el equipo decidió trabajar sobre los exámenes parciales escritos de los alumnos universitarios, como instancias claves para enfrentarlos con la demostración de "lo aprendido".

Partimos de considerar que las posturas tradicionales ubican a la evaluación en un momento culminatorio del proceso de enseñanza, identificándola con la medición de conocimientos y convirtiendo a la misma en un instrumento de control de los alumnos. Por eso, en algunas oportunidades se demanda la utilización de una información adquirida en otros contextos, sin reconocer que en la base de la actividad se desarrollan procesos que contemplan además de lo propiamente disciplinar, estrategias de escritura académica que en muy pocas ocasiones se incluye como contenido a enseñar.

Coincidimos con Carlino, P (2005:116) en que "para convertir el dar examen y ser evaluado en una experiencia de aprendizaje, es preciso deconstruir su naturaleza puntual desarticulada de las clases en donde se enseña, y reintegrar su preparación en el transcurrir de la materia".

Con el objeto de enfrentar a los alumnos a una instancia evaluatoria en las que pueda percibir que es posible mejorar, perfeccionarse, ajustarse a campos, corregir los errores e incidir en los aciertos, el equipo decidió poner en práctica tres modalidades diferentes de organización de exámenes parciales y recuperatorios

La primera experiencia se llevó a cabo en la cátedra Psicología y Pedagogía de la Educación Infantil, del primer año del Profesorado de Educación Inicial en la Facultad de Ciencias Humanas y consistió en escrituras sucesivas de todas las instancias de evaluación.

Esta experiencia es una adaptación de la propuesta desarrollada por la Dra. Paula Carlino: (1) se les propuso a los alumnos varias semanas previas a la fecha del parcial un listado de preguntas, veinte en total, de entre las cuales saldrían las dos preguntas a desarrollar en el parcial. El sentido de darles las preguntas previamente fue que se orientaran para estudiar, ensayaran su escritura, y consultaran antes del examen si encontraban dudas en la misma.

Asimismo, una semana antes del parcial se realizó un simulacro, donde los alumnos tenían que escribir dos preguntas seleccionadas de esas veinte y responder sin consultar los textos y en forma individual. A continuación se tomó una al azar y se corrigió públicamente para que todos conocieran los criterios de evaluación y las características que debe reunir una "buena respuesta", resaltando que no se valoraría solo los contenidos sino también la coherencia y la organización de la misma.

Una vez sorteada la instancia de parcial presencial, escrito, individual, para aquellos que no pudieron lograr la aprobación del mismo, o que estuvieran dispuestos a mejorar lo realizado, el recuperatorio consistió en su reescritura como "medio para volver a

pensar" (Carlino:115) resultando así una ocasión para retornar

a la bibliografía, para revisar la primera comprensión, para repensar lo estudiado inicialmente.

Los alumnos expresan su opinión:

*"Distinta al resto, pero productiva, porque sirvió para un mejor desarrollo y comprensión. Al tener el material a la vista pudimos hacer un análisis más profundo y propio de nuestros errores"*

*"Opino que es una buena modalidad, ya que brinda la posibilidad de, teniendo en mano el parcial, elaborar comprensivamente la producción de lo que estaba equivocado pudiendo comparar ambas producciones y detectar otros posibles errores"*

Otra experiencia de las realizadas, que hemos seleccionado, se llevo a cabo en la cátedra de Psicología y Aprendizaje, en tercer año de las carreras de Educación Inicial, Ciencias de la Educación, y Profesorado de Historia.

En esta experiencia, se realizó una adaptación de la experiencia narrada por E. Litwin (2) que consistió en pedir a los alumnos que en la instancia presencial, formularan en forma escrita dos consignas de parcial, que pudieran ser respondidas utilizando el material bibliográfico previsto.

Al finalizar, luego de numerosas consultas sobre la tarea, y evidentes dificultades para escribir las preguntas o cuestiones, se recogieron los trabajos y a continuación se redistribuyeron para ser respondidos por un compañero.

Para la evaluación se consideraron dos partes: la formulación de la consigna y la respuesta a la consigna recibida.

Se intentó en este caso, por un lado poner en evidencia el carácter complejo de la evaluación por parte del docente, desde la selección de consignas hasta la ponderación de las respuestas, pero fundamentalmente colocarlos frente a sus propias dificultades de escritura: formulación clara de consignas, legibilidad y comprensividad de mensajes o cuestiones; coherencia en las respuestas, competencias necesarias para un futuro profesor.

Comentario de un alumno:

*"Qué difícil es seleccionar preguntas! Pero me resultó muy difícil contestar la pregunta que había elaborado mi compañero. Estuvo bueno poder cambiar y hacernos cargo de lo que nosotros pensamos que debe ser evaluado"*

## A MODO DE CIERRE

A partir de estas experiencias podemos afirmar, por el desarrollo de las experiencias y por las expresiones de los alumnos protagonistas, entre otras cosas, que :

- La instancia de evaluación es revalorizada como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje
- Es una práctica en la que se involucran docentes y alumnos para mejorar la escritura académica
- La evaluación se percibe como un proceso continuo, dinámico y abierto, autorregulador e indefinidamente renovado, en la que cada etapa fundamenta la siguiente.
- Los alumnos aprenden de esta manera estrategias para afrontar nuevas situaciones.
- Promueve en ellos procedimientos autodirigidos, formando estudiantes más independientes.
- Permite integrarse paulatinamente a una comunidad académica con modos propios de producir e interpretar textos de su dominio.
- Deja claro la dificultad de evaluar al alumno a través de una técnica o un instrumento único.

Así la evaluación pensada de esta manera permite la obtención de datos a lo largo de un proceso, con la consiguiente toma de decisiones que redunden en ajustes, variaciones, cambios de estrategias, se estas fueran necesarias, promoviendo estudiantes más autónomos y reflexivos.

El trabajo en equipo, con colegas de la misma área nos ha permitido llevar adelante esta experiencia pero, sabemos, que está distante la idea de responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones co-responsables de una formación integral de los futuros graduados.

Por ello, nos proponemos para próximos trabajos, realizar

también una mirada reflexiva sobre las instancias de evaluación final que se llevan a cabo en nuestra Facultad, con el objetivo de extender estas preocupaciones al resto de nuestros colegas.

---

#### NOTAS

[1] Carlino, Paula. Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. 2005. Fondo de cultura económica.

[2] Litwin, E. La evaluación en el debate didáctico contemporáneo. 2000. Edit. Paidós, educador.

#### BIBLIOGRAFÍA

ALBARELLO, L.; RÍMOLI, M; SPINELLO, A. (2005) El profesor universitario y el alumno avanzado. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación en Educación. Córdoba, Agosto 2005.

BRASLAVSKY, C. y FILMUS, D. (1986) "Algunos límites a la democratización del sistema educativo". En Revista Plural No 3.

CARLINO, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una Introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

FAIRSTEIN, G. (2005) " Teorías del aprendizaje y teorías de la enseñanza". FLACSO.

FELMAN, D.(1999) Ayudar a enseñar. Aique. Buenos Aires.

HUERTAS, MONTERO (2000) La interacción en el aula. Aprender con los demás. Aique.

LITWIN, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior. Paidós, Educador, Buenos Aires.

LUCARELLI, E. (comp) (2000) El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica de la formación. Paidós educador.

RUEDA BELTRAN, M. (1989) "La investigación de la relación educativa en el salón de clases universitario". En Perfiles Educativos N° 45-46, julio-dic., UNAM-SSA.

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.

# INCIDENCIA DE LOS VALORES EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DOCENTE. EL CASO EN CIENCIAS EXACTAS

Alija, Azucena  
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

## RESUMEN

Empleando la teoría de los valores propuesta por Shalom Schwartz para operacionalizar el constructo de valores en el trabajo, esta investigación analiza cuál es la incidencia de éstos en la elección de carreras vinculadas a la docencia. Para ello, se comparan los valores en estudiantes que eligieron la docencia en Ciencias Exactas con aquellos que decidieron continuar estudios relacionados con la investigación, durante el período 2004-2006. El análisis se realizó desde las categorías que sugiere la Teoría del Contenido y Estructura de los Valores Humanos (Schwartz, 1992; 2006) y del vínculo entre ésta y la Teoría de los Anclajes de Carrera (González y Arciniega, 2005). Los resultados sugieren que los valores que subyacen a las elecciones vocacionales difieren entre los grupos considerados.

## Palabras clave

Valores Carreras Docencia Investigación

## ABSTRACT

### INCIDENCE OF THE VALUES IN THE CHOICE OF THE TEACHING CAREERS. THE CASE IN EXACT SCIENCE

By using the theory of the values proposed by Shalom Schwartz's to operate the construct of values at work, this investigation analyzes the incidence these values have in the choice of university careers related to teaching. For this purpose, the values in students who chose teaching careers in Exact Science are compared to those whose studies are related to the investigation, during period 2004- 2006. The analysis was made regarding the categories that the Theory of the Content and Structure of Human Values proposes (Schwartz, 1992; 2006) and regarding the research that links Schwartz's theory and the Theory of the Career Anchorage (González and Arciniega, 2005). The results suggest that the values underlying to the vocational choices differ in each of the studied groups.

## Key words

Values Careers Teaching Research

## INTRODUCCIÓN

Al poner en evidencia que los valores que orientan la vida de las personas hacen posible el conocimiento de campos profesionales adecuados al perfil de los sujetos, Adela Cortina (2003) ofrece un marco teórico pertinente para la investigación de los valores en los sujetos que proyectan su vida eligiendo carreras que preparan para el ejercicio de la docencia. Esteve (2006) considera que más allá de saber su materia para enseñarla, actualmente al docente se le pide que, entre otros requerimientos, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social y su formación sexual. Habida cuenta que la realidad social y económica exige al docente actuar en ámbitos que exceden los límites de su formación, ser docente hoy no es tarea sencilla, y el hecho de que cada vez menos estudiantes se decidan por esta profesión resulta preocupante.

Investigaciones realizadas en nuestro país dan cuenta que los sectores medios y altos de la población no ven en la docencia su futuro profesional. La misma investigación mostró, además, que los que eligen la profesión docente pertenecen a sectores sociales sin estudios de nivel superior (Filmus, 2006). ¿Cómo comprender, entonces, que en nuestro país la docencia no resulte una profesión alternativa para asegurarse un lugar de trabajo institucional? O bien los sectores de bajos recursos no piensan en la continuación de los estudios u otras variables inciden en la elección de la carrera docente. Sin lugar a dudas, el tema atrae y la reflexión acerca de por qué eligen lo que eligen nuestros estudiantes de nivel superior se constituye en una tarea prioritaria.

Dar cuenta de cómo hacer para que la profesión docente emerge como atractiva para los adolescentes es la meta que persigue esta investigación. Para comenzar, el modesto objetivo consiste en indagar los valores que subyacen en los sujetos que eligen la docencia como profesión en el ámbito de la Ciencias Exactas, Físico - Químicas y Naturales. El marco teórico que lo sustenta proviene del campo de la Psicología Social con la teoría universal de valores y la teoría de anclajes de carrera.

La teoría de contenido y estructura de los valores (Schwartz, 1992; 2006) se fundamenta en la consideración del valor como variable de motivación. Para este investigador "cuando un valor se activa, puede iniciar comportamiento, dirigir la dirección del comportamiento, conducir a la persistencia del comportamiento y afectar cuando el comportamiento se detiene". Schwartz, considera a "los valores como metas deseables y como representaciones cognitivas para distinguirlos de otros aspectos de la motivación tales como necesidades e impulsos (Schwartz, comunicación personal, 28 de junio, 2006)[i].

La propuesta teórica de Schwartz define diez tipos de valores a nivel individual: Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación, Autodirección, Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad y Seguridad. Estas tipologías se organizan en dos dimensiones bipolares: Autotranscendencia (Benevolencia y Universalismo) versus Autopromoción (Poder y Logro) y Conservación (Tradición, Conformidad y Seguridad) versus Apertura al cambio (Autodirección y Estimulación). Cada polo de las dimensiones constituye un orden superior que combina dos o más de los diez valores. Hedonismo se relaciona tanto con Autopromoción como con Apertura al Cambio (Schwartz, 2006).

Respecto a la teoría del anclaje en carreras, Schein, 1978; 1985, citado por González y Arciniega (2005), considera la elección de una carrera profesional se inicia con las experien-

cias laborales asociadas con las ocupaciones y con las auto-percepciones de habilidades, capacidades, motivos, necesidades y valores.

La Teoría desarrollada por Schein (1978; 1985) define nueve anclajes: Técnico- funcional, de gestión, autonomía, de seguridad, de creatividad, de servicio, de competencia-reto, de estabilidad y de estilo de vida.

Las investigaciones referidas al vínculo entre valores individuales y anclaje en carrera fueron realizadas por Arciniega y González (2005). Ellas dan cuenta que los valores de orden superior se relacionan con cada uno de los anclajes de carrera profesional. Los patrones de influencia de cada valor de orden superior consideran que:

a. La categoría apertura al cambio influye positivamente sobre los anclajes gestión, competencia y creatividad, y de manera negativa sobre los anclajes técnico, de seguridad, de estabilidad, de servicio y de estilo de vida.

b. La categoría autpromoción impacta con los anclajes de gestión y competencia.

c. La categoría conservación influye positivamente sobre el anclaje seguridad y negativamente sobre autonomía.

d. La categoría auto trascendencia, ejerce influencia sobre el anclaje de servicio

El presente trabajo intenta conocer los valores subyacentes en los estudiantes que eligen una carrera profesional en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Para ello, se exploran las orientaciones valorativas de los ingresantes a carreras vinculadas a la docencia y a la investigación, y se analiza la relación entre el perfil de valores y las carreras profesionales por las que han optado.

## MÉTODO

### Muestra[ii]

La muestra se conformó al azar estratificado por carreras con la participación de 110 alumnos de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNRC y representa al 92,86 % de las carreras que la misma ofrece[iii]. La edad de los participantes comprende un rango que oscila entre 17 y 40 años, con una media de 19,38 años y una desviación típica de 2.96, lo que expresa un elevado porcentaje de jóvenes. En lo referente al sexo, 51 son varones y 59 mujeres. Los 110 participantes representan el 4,72% de los alumnos efectivos que posee la Facultad de Ciencias Exactas de la UNRC, al 16 mayo de 2006[iv].

### Instrumento

Con la finalidad de conocer las prioridades valorativas de los estudiantes, se contrataron los servicios de la organización iMO[v], quien a través de la construcción de un link específico para cada grupo a comparar, permitió acceder a la versión online del Schwartz Value Survey (SVS).

El cuestionario está compuesto por dos listas de valores. La primera contiene 30 ítems que describen estados potencialmente deseables, en forma de sustantivos; la segunda lista contiene 27 ítems que describen maneras de actuar potencialmente deseables en forma de adjetivos. Cada ítem expresa el aspecto de la meta motivacional de un valor. Los 57 ítems operacionalizan las diez tipologías de valor, tanto a nivel individual como cultural. Los 57 valores son ponderables por cada encuestado en una escala de -1 a 7, de acuerdo a la importancia que cada uno les asigna, como principios que guían su vida.

## RESULTADOS

La organización iMO realizó el cómputo de los datos y el ajuste de las puntuaciones medias. El procesamiento y análisis de los datos permitió observar que los valores con capacidad discriminadora en los estudiantes de carreras vinculadas a la docencia son *Benevolencia*, *Una vida privada*, *Un mundo en paz*, *Aceptar lo que nos toca en la vida* y *Reciprocidad de favores*, incluidos en las tipologías *Benevolencia*, *Universalismo*, *Tradicción* y *Seguridad*. Por lo expresado, los valores que orientan la vida de los estudiantes que cursan carreras vinculadas a la docencia en la Facultad de Ciencias Exactas pertenecen a las categorías de orden superior *Autotrascendencia* y *Conservación*. En este sentido, se caracterizan por objetivos motivacionales relacionados con la comprensión, la tolerancia y protec-

ción del bienestar de la gente y de la naturaleza; asimismo, sus objetivos motivacionales se vinculan con la preservación y mejora del bienestar de las personas con las que el sujeto está en contacto personal. Con relación al anclaje de carreras profesionales, las características de este minoritario grupo tienden a construir su anclaje alrededor de los aspectos técnicos, de seguridad organizacional y estabilidad geográfica, aspectos que corresponden al anclaje de profesional de servicio.

A diferencia del grupo de alumnos mencionados, se observó que *Logro*, *Podery* *Autodirección* son las categorías valorativas que orientan las elecciones vocacionales de los estudiantes de carreras vinculadas a la investigación. Los valores que discriminan en las mencionadas categorías son *Una vida excitante*, *Poder social*, *Autorrespeto* e *Independiente*.

Los alumnos que cursan estudios superiores vinculados a la investigación poseen objetivos motivacionales relacionados con la necesidad de llevar a cabo actividades que supongan un reto. Además buscan poseer control sobre su entorno, con autonomía e independencia en las interacciones con los otros. Estas características son coherentes con los anclajes de competencia, gestión y creatividad.

## CONCLUSIONES

En esta investigación el vínculo entre la teoría de los valores y la preferencia en los estudios superiores busca la explicación al fenómeno actual de *desinterés* hacia los estudios que preparan para el ejercicio de la docencia.

Si las influencias más inmediatas sobre el adolescente se sitúan en el microsistema, como postula la visión ecológica de la adolescencia (Reice, 2000), es evidente que los valores de conservación y autotrascendencia, que inciden en las decisiones de los alumnos a la hora de elegir la continuidad de los estudios, requieren mayor desarrollo en nuestra sociedad, en la cual la docencia presenta menos atractivo que otras profesiones.

Esta investigación basada en los valores humanos no agota, de hecho, la problemática de los recursos humanos en la formación docente. Es sólo el inicio en nuestro país de un tema que debe *pre-ocuparnos* y, por ende, requiere ser continuado.

## NOTAS

[i] Shalom Schwartz (msshshash@mscc.huji.ac.il) (2006, Junio 28). Re: Research on Values - Azucena Alija e-mail to: azuth @arnet.com.ar

[ii] Los datos computados se agregaron al banco de registros del Prof. Dr. Schwartz; Ref. Azucena Alija (azuth@arnet.com.ar) (2006, Julio 01) Data of Argentina - Shalom Schwartz e-mail to msshshash@mscc.huji.ac.il

[iii] Los datos pertenecen al trabajo de tesis en la Maestría en Educación y Universidad, desarrollado por la autora de esta presentación.

[iv] UNRC (2006), Disponible: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/institucional.htm>

[v] iMO - Interkulturelles Managementtraining /Organisationsberatung - Planckstr.13 - D-37073 Göttingen - Germany

## BIBLIOGRAFÍA

- CORTINA, A. (2003), Por una ética del consumo. Taurus, S.A., Uruguay
- ESTEVE, J. M. (2006), Identidad y desafíos de la condición docente, en Tenti Fanfani, E. (comp.), (2006), El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, Siglo veintiuno editores, Buenos Aires
- FILMUS, D. (2006), Hacia una política de jerarquización docente, en Tenti Fanfani, E. (comp.), (2006), El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, Siglo veintiuno editores, Buenos Aires
- GONZÁLEZ, L. y ARCINIEGA L. (2005), Anclajes de Carrera Profesional y Valores en el Trabajo, Congreso de Psicología Social A Coruña, España, inédito
- PHILIP RICE, F. (2000), Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura, Prentice Hall, Madrid
- SCHWARTZ, S. (1992), Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En Advances in Experimental Social Psychology. 25, pp. 1-65
- SCHWARTZ, S.H. (1999), A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work, en: Applied Psychology: An International Review, 1999, 48 (1), pp. 23-47
- SCHWARTZ, S.H. (2006), Basic Human Values: Theory, Measurement, and Applications, to appear en Revue française de sociologie, 47, No. 3 or 4
- TENTI FANFANI, E. (comp.), (2006), El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, Siglo veintiuno editores, Buenos Aires

# LAS HABILIDADES PRELECTORAS Y SU ASOCIACIÓN CON EL CONTEXTO ALFABETIZADOR

Andrés, María Laura; Richard's, María; Canet Juric, Lorena; Urquijo Sebastián  
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

## RESUMEN

El propósito de este trabajo fue explorar y describir las relaciones entre las habilidades prelectoras y el contexto alfabetizador, en función de un conjunto de índices contruidos basados en las dimensiones de esta última variable. El supuesto sostiene que un contexto alfabetizador familiar altamente desarrollado incide sobre las habilidades prelectoras de los niños. Para ello se trabajó con una muestra de 100 niños de 5 años de edad, de ambos sexos, pertenecientes a una Escuela de gestión pública y a una de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata y con sus padres. Las habilidades prelectoras fueron evaluadas con el Get Ready to Read! Screening Tool (Whitehurst & Lonigan, 2003, adaptación española de Piacente, 2005). El Contexto Alfabetizador familiar fue examinado con una entrevista semiestructurada y precodificada realizada a los padres denominada "Evaluación del Contexto Alfabetizador" (Piacente, Querejeta, Marder y Resches, 2003). Ambos instrumentos fueron aplicados de manera individual y bajo las mismas condiciones de evaluación. Los resultados permitieron obtener evidencias confirmatorias sobre la asociación estadísticamente significativa entre el Índice Hogar y los niveles de las habilidades prelectoras.

## Palabras clave

Habilidades Prelectoras Apoyo Familiar

## ABSTRACT

### PREREADING SKILLS AND THEIR ASSOCIATION WITH FAMILY SUPPORT

The intention of this work was to explore and describe the relations between the prereading skills and the family support, based on a set of constructed index based on the dimensions of the family support. The assumption maintains that a family support context highly developed affects the children's prereading skills. It was worked with a sample of 100 children of 5 years of age, of both sexes, pertaining to a public school and a private one of the city of Mar del Plata. In addition, also was worked with the parents of the selected students. The prereading skills were evaluated with the Get Ready to Read! Screening Tool (Whitehurst & Lonigan, 2003, Spanish adaptation of Piacente, 2005). Familiar support was examined with a semi structured and precodified interview denominated "Evaluation of Literacy Context" (Piacente, Querejeta, Marder & Resches, 2003). Both instruments were applied individually. The results confirm evidences of statistically significant association between the Index Home and the levels of the prereading skills.

## Key words

Prereading Skills Familiar Support

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectura implica un conjunto de factores que hacen posible su adquisición eficiente. Entre ellos se destacan *las habilidades y los conocimientos prelectores* y el *apoyo familiar*. La Psicología Cognitiva ha establecido cuáles son estas habilidades y conocimientos prelectores, vinculados con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se han identificado: el conocimiento sobre lo impreso, la escritura emergente y la conciencia lingüística. Estas habilidades se van perfeccionando de forma diferente en cada niño, hasta alcanzar un grado de experticia en la lectoescritura (Garton y Pratt, 1991).

## HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS PRELECTORES

Cuando los niños llegan a la escuela resultan críticas las diferencias entre aquellos que cuentan con habilidades y conocimientos prelectores. Los niños con mayores habilidades y conocimientos de este tipo aprenden a leer y a escribir más rápido y mejor que los niños con menores habilidades (Piacente, 2005). Las habilidades y conocimientos prelectores se clasifican en diversas categorías:

### 1) Conocimiento de lo impreso

Se define como el conocimiento que poseen los niños sobre lo impreso, adquirido en el entorno cotidiano (Whitehurst y Lonigan, 2003; Garton, Pratt, 1991; Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán, 1999).

Incluye una variedad de diferentes conocimientos como: la funcionalidad de la escritura, lo que supone entenderla como medio de comunicación (Jiménez y O'Shanahan, 1992). La dirección de la escritura: de izquierda a derecha y comprender por tanto, que la secuencia temporal de las palabras en el habla se corresponde con la secuencia espacial de la escritura. Los libros: poder identificar la parte anterior y posterior de los libros (Whitehurst y Lonigan, 2003). Las palabras: reconocer algunas palabras por su contexto de aparición o por abstracción cognitiva de alguna pista visual (Whitehurst y Lonigan, 2003; Borzone, 1996). Las letras: reconocer el nombre de algunas letras, diferenciarlas de dibujos y diferenciarlas de números (Piacente, 2005; Borzone, 1996).

### 2) Escritura emergente

Se denomina escritura emergente a las primeras inscripciones gráficas idiosincrásicas infantiles que evolucionan a lo largo del tiempo y, a partir de las cuales, es posible observar el uso de diferentes estrategias para plasmar la intencionalidad de escribir. Estas estrategias se denominan analíticas, no analíticas y de recuperación ortográfica en la memoria a largo plazo y suponen un gradiente desde los primeros garabatos imitando la escritura hasta la utilización fehaciente de todas las letras del alfabeto para representar los sonidos y la norma ortográfica convencional (Piacente, 2005).

### 3) Conciencia lingüística

Se trata de la conciencia sobre la estructura del lenguaje, sobre cómo trabaja el lenguaje (Whitehurst y Lonigan, 2003), y de la comprensión de los términos "palabra", "sonido" y "sílabas" (Jiménez y O'Shanahan, 1992). Incluye conciencia fonológica y amplitud de vocabulario.

Nuestro sistema de escritura se rige por el principio alfabético, esto quiere decir que representa mediante la escritura (grafemas) las unidades mínimas del lenguaje oral (fonemas). El español es un sistema de escritura transparente lo que supone una correspondencia bastante fiel entre grafemas y fonemas aunque esto no significa que no existan algunos aspectos opacos relativos a la norma ortográfica que lo regula (Piacente, 2005).

Se incluyen dentro de la conciencia fonológica capacidades como (Whiterhurst y Lonigan 2003; Piacente, 2005): descomponer palabras largas en otras más pequeñas, prolongar los sonidos existentes en una palabra, determinar si dos palabras riman, producir rimas, identificar el sonido inicial y/o final de una palabra, segmentar en fonemas los sonidos constitutivos de alguna palabra, poder quitar, adicionar o invertir fonemas individuales de distintas palabras, unir fonemas que se presentan aisladamente.

La amplitud de vocabulario se refiere a las características del léxico o diccionario mental e incluye: el conocimiento del significado de las palabras, la capacidad de aislar las palabras que componen una oración y tener conciencia de que son una unidad lingüística (Chávez Zamora, 2006), la habilidad para seleccionar las palabras según la finalidad perseguida, teniendo en cuenta el contexto y el interlocutor.

### CONTEXTO ALFABETIZADOR FAMILIAR

Pearson, Bair, Kamil y Mosenthal (1991) recopilan investigaciones en las que: se ha encontrado que los niños que mostraban habilidades más desarrolladas de lectura eran aquellos que tenían padres con mayor compromiso en la realización frecuente de actividades conjuntas de lectura. Se ha observado que uno de los mejores predictores del desarrollo e incremento de habilidades prelectoras es el tiempo que los padres invierten en lecturas conjuntas con sus hijos. Otros autores afirman que el aprendizaje de la lectoescritura se ve facilitado cuando los niños: han desarrollado actividades compartidas con familiares como: escuchar un cuento, buscar regularidades entre fonología y ortografía (Sánchez, 1996); buscar relaciones entre el lenguaje oral y escrito, han podido manipular materiales impresos en contextos significativos (Martín, 1996).

El objetivo de este trabajo fue explorar y describir las relaciones entre las habilidades prelectoras y el contexto alfabetizador, en función de un conjunto de índices construidos basados en las dimensiones de esta última variable. La hipótesis principal es que un contexto alfabetizador familiar altamente desarrollado incide sobre las habilidades prelectoras de los niños.

### MATERIAL Y MÉTODO

#### Participantes

Se trabajó con una muestra de 100 alumnos de 5 años, seleccionados de forma no probabilística casual, de una escuela de gestión pública y una de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata (Argentina). Además, se trabajó con los padres de los alumnos seleccionados.

#### Instrumentos

Para la evaluación de las habilidades prelectoras: se utilizó una adaptación al español (Piacente, 2005) del *Get Ready to Read! Screening Tool* (Whitehurst & Lonigan, 2003). El test se compone de 20 ítems y proporciona información sobre los niveles de las habilidades prelectoras: muy básicas (Nivel 1); si están comenzando a desarrollarse (Nivel 2); si están haciendo progresos (Nivel 3); si están casi preparados (Nivel 4); o si están suficientemente preparados para aprender a leer y escribir (Nivel 5).

Para la evaluación del contexto alfabetizador familiar: se utilizó una entrevista autoadministrable, semiestructurada y precodificada denominada "Evaluación del Contexto Alfabetizador" (Piacente, Querejeta, Marder y Resches, 2003).

#### Procedimiento

Se pidió a los padres una autorización escrita de sus hijos para participar de la investigación, las pruebas de habilidades prelectoras a los niños fueron tomadas en forma individual en un aula de la institución. A su vez, se les entregó a los padres de los alumnos evaluados la entrevista sobre contexto alfabetizador familiar.

#### Análisis estadístico

Para el análisis se utilizaron recursos de la estadística descriptiva. Para facilitar y resumir los resultados se construyeron cuatro índices correspondientes a las dimensiones del cuestionario de contexto alfabetizador: Índice Hogar (IH), Índice Niño (IN), Índice Padres y Hermanos (IPyH) e Índice Creencias (IC).

Además para las habilidades prelectoras se tomó la misma clasificación de Whitehurst y Lonigan, adaptación de Piacente (2005: 31-32). Finalmente, se analizaron las relaciones entre cada uno de los índices elaborados y los niveles de las habilidades prelectoras, utilizando la Prueba de Independencia de Ji-cuadrado ( $\chi^2$ ,  $p \leq .05$ ) y los coeficientes de asociación C de Pearson y Eta.

### Descripción y análisis de los resultados

Los resultados obtenidos nos posibilitaron confirmar parcialmente la hipótesis de investigación en relación a que un contexto alfabetizador familiar altamente desarrollado incide sobre las habilidades prelectoras de los niños.

De los cuatro índices construidos, solamente uno de ellos -el Índice Hogar- aparece asociado de forma estadísticamente significativa con los niveles de habilidades prelectoras. En el IH las diferencias entre los niveles de habilidades prelectoras fueron estadísticamente significativas  $\chi^2$  (6, 100) = 16.85,  $p = .01$ , observándose una asociación directamente proporcional, es decir que a mayores valores del IH mayores niveles en las habilidades prelectoras. La fuerza de esta asociación resulta moderada ( $C$  de Pearson = .407;  $Eta = .362$ ). La lectura de perfiles de la tabla de contingencia nos indica que del 100% de los niños con valores bajos en el IH, el 11.8% se encuentra suficientemente preparado para leer y escribir, en tanto que del 100% de los alumnos con valores altos en el mismo IH ese porcentaje es de 58.3%.

Como ya se ha mencionado, el resto de los índices no presentaron asociaciones estadísticamente significativas con las habilidades prelectoras. De este modo, se entiende que las dimensiones relacionadas con el hogar del niño son aquellas vinculadas con las habilidades prelectoras, es decir que las variables incluidas en este índice -quiénes viven en la casa; una mayor cantidad de libros; específicamente una mayor cantidad de libros para chicos; una mayor existencia de papeles, lápices y pinturitas; si hay televisor y/o computadora y si el niño es quien usa la computadora- presentan un peso importante en la incidencia y desarrollo de las habilidades prelectoras.

### BIBLIOGRAFÍA

- WHITEHURST, G.J. & LONIGAN, C. (2003). *Get Ready to read! An Early Literacy Manual: Screening Tool, Activities and Resources*. USA: Pearson Early Learning. (Traducción y adaptación de Piacente, T., 2005, Mimeo).
- PIACENTE, T.; QUEREJETA, M.; MARDER, S. y RESCHES, M. (2003) *Evaluación del Contexto Alfabetizador La Plata*, comisión de Investigaciones Científicas (Inédito. Mimeo).
- GARTON, A. y PRATT, C. (1991) *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós
- PIACENTE, T. (2005) *Las habilidades y conocimientos prelectores, su incidencia en el aprendizaje formal*. En J. Vivas (Comp.) (2005) *Las Ciencias del Comportamiento en los albores del Siglo XXI*. XRAACC. Mar del Plata. UNMDP. ISBN 987-544-107-4
- JIMENEZ, J.E.; RODRIGO, M.; ORTIZ, M.R. y GUZMÁN, R. (1999). *Dossier Documental. Procedimientos de Evaluación e Intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva*. Infancia y Aprendizaje, 88, 107-122.
- JIMENEZ, J.E. y O'SHANAHAN (1992). *Variables del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros niveles de la EGB*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 17, 71-80.
- BORZONE DE MANRIQUE (1996) *Aprender a leer y escribir a los 5*. Aportes a la educación inicial. Buenos Aires: Aique
- CHÁVEZ ZAMORA, J.M. (2006) *Guía para el desarrollo de los Procesos Metacognitivos*. Lima: Kinko's Impresores S.A.C.
- PEARSON, P.D.; BAIR, M.; KAMIL, M.; & MOSENTHAL, P. (1991) *Handbook of reading research*. Vol II. Nueva York: Longman.
- SÁNCHEZ, E. (1996). *El todo y las partes: una crítica al lenguaje integrado*. Cultura y Educación, 1, 39-54.
- MARTÍN, B. (1996). *Automatización del acceso léxico: ¿es posible desde el lenguaje integrado?* Cultura y Educación, 2, 103-113.

# UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE DENTRO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Arocena, Laura; Bonicatto, Ernesto; Quinn, Natalia; Aguirre, Guadalupe  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

## RESUMEN

Este trabajo, forma parte del Proyecto de investigación: "Cambios en Educación. Tecnologías de Control en Espacios Educativos Formales y No Formales", donde los 1200 alumnos de la cátedra de Psicología Educativa I de la Facultad de Psicología de Rosario y de las extensiones áulicas de Junín y Rufino, participaron en carácter de colaboradores durante tres años alternativamente. Nos centraremos en el lugar del alumno como investigador. En este trabajo recorreremos el proceso de producción-construcción de conocimiento realizado por el mismo, en el acto mismo de investigar. Ya que en ello encontramos obstáculos, fluctuaciones y pasajes interesantes para reflexionar acerca de la apropiación creativa del aprendizaje. (Arocena y otros, 2004). Los alumnos, encontrando multiplicidad de sentidos, reconociendo intersticios, líneas de fuga que posibilitan construir nuevos territorios éticos, para la generación de espacios de promoción de salud y educación -espacios micro que provoquen efectos en lo macro- interpelando la teoría a través de la práctica que variará de acuerdo al contexto cultural, histórico, económico, político. El desafío que se intentó transmitir en el proceso de investigación, es el desafío tecno-político de aprender de la práctica, desarrollando nuestras capacidades para comprender y actuar en todos los campos de la vida cultural.

## Palabras clave

Alumno Investigador Cyber Aprendizaje

## ABSTRACT

### A LEARNING PROPOSAL INSIDE THE SUPERIOR EDUCATION

This work, is a part of an investigation project named: "Changes in Education. Control Technologies in formal and not formal educational spaces", where 1200 students of the Educational Psychology I, signature, of the career on Psychology of Rosario city and the students of the extensions of the UNR, in Junin and Rufino cities, they participated on an alternative ways, in collaborators character during three years. We will center ourselves in the student's place like investigators. In this work the process of production-construction of knowledge carried out by the same one. We found obstacles, fluctuations and interesting points to meditate about the creative appropriation of learning. (Arocena and others, 2004) Besides, students find a multiplicity of senses, recognizing places, lines of flight that facilitate them building a new ethical territory for the promotion of health and education - micro places that cause effects on the macro space- interpellating the theory through the practice that will vary according the cultural, historical, economic and political context. The challenge that we was tried to transmit in the investigation process is the techno political challenge of learning from practice, developing our capacities to understand and to act in all the fields of the cultural life.

## Key words

Investigating Student Cyber Learning

## ANÁLISIS DEL LUGAR DEL ALUMNO COMO INVESTIGADOR

Planteamiento del problema Este trabajo, forma parte del Proyecto de investigación: "Cambios en Educación. Tecnologías de Control en Espacios Educativos Formales y No Formales", donde los 1200 alumnos de la cátedra de Psicología Educativa I de la Facultad de Psicología de Rosario y de las extensiones áulicas de Junín y Rufino, participaron en carácter de colaboradores durante tres años alternativamente. Objetivos Nos centraremos en el lugar del alumno como investigador. En este trabajo recorreremos el proceso de producción-construcción de conocimiento realizado por el mismo, en el acto mismo de investigar. Ya que en ello encontramos obstáculos, fluctuaciones y pasajes interesantes para reflexionar acerca de la apropiación creativa del aprendizaje. (Arocena y otros, 2004) Metodología La matriz que sirvió a todas estas reflexiones de los alumnos investigadores fue el proyecto que les permitió la libertad de elegir las herramientas a utilizar. Sobre el Proyecto de Investigación base y teniendo en cuenta que se trata de una investigación cualitativa que apunta al encuentro de lo novedoso, la consigna fue: que cada grupo fuera autónomo en su funcionamiento y en las decisiones a tomar. Las estrategias utilizadas por los alumnos para intervenir en el campo fueron: Entrevistas, observaciones, registros, crónicas, cuestionarios, encuestas, observación participante. Esa mirada fractal permitió que las investigaciones tuvieran resultados múltiples. El diseño metodológico de la investigación les posibilitó una diferente implicación a la de los "trabajos de campo" que no motorizan la identificación del alumno con el objeto de estudio. Este trabajo apunta a despertar el deseo de investigar. Buscábamos que el compromiso no tuviera como fin ultimo el de aprobar, la materia, sino el de realizar algún aporte a la comprensión de una problemática de actualidad, donde al ser un campo poco investigado les diera la posibilidad de sentirse partícipes de una relación útil con la comunidad. Al estar ellos mas cerca generacionalmente del objeto a investigar, generaron acercamientos y recortes investigativos que de otro modo no hubieran sido posibles. Fue voluntaria la participación de los docentes en la investigación. Desarrollo Desde esta modalidad, también cada docente a cargo de Comisiones de Trabajos Prácticos y la Profesora Titular pensaron con cada grupo durante los tres años formas singulares de trabajo. Así fue como uno de los docentes concurrió con cada grupo a los cybers que estos elegían para su trabajo. En este caso, se presentaron 46 trabajos, de los cuales, 35 tenían título y once eran sin título. Esta observación permitió reflexionar sobre el interés que mostraban ellos por su propio trabajo y la dificultad de nominar el recorte de objeto de estudio. Uno de los grupos plantea el cyber como el ágora (lugar donde los hombres libres debatían). De los 46 trabajos el recorte se centro fundamentalmente en el espacio del cyber, dejando de lado el de la familia y la escuela. Los alumnos encontraron con mayor frecuencia en los cybers niños y adolescentes. Otra de las docentes, por ejemplo, trabajo buscando un tema común que unificara a través de una votación criterios de exploración. Entre los encuestados, tanto maestros como padres han dado muestras de un gran desconocimiento de lo que las nuevas tecnologías ofrecen y de lo que en los cybers acontecía. De la misma manera, los alumnos en este recorrido, se vieron confrontados a su propia niñez y adolescencia en relación al objeto tecnológico de su época: el televisor. Algunos quedaron en lo anecdótico entre el antes y el



después, como así también en demonizar o idealizar el cyber. Previo a la salida al campo se hicieron notorios los prejuicios y preconceptos de los/as alumnos/as investigadores acerca de lo que iban a investigar, manifestándose de manera muy generalizada, lo nocivo de las Nuevas Tecnologías (N.T.), a través de distintos argumentos: El uso exclusivo e indiscriminado de los/as niños/as y adolescentes de las N.T., anclado en el supuesto de "que pierden el tiempo". Las N.T afecta de manera negativa la constitución de la subjetividad. Las N.T obturan la capacidad creadora de los/as niños/as. Los juegos en red generan violencia. Los juegos virtuales producen pasividad en los/as niños/as, ya que no está comprometido el cuerpo. Creando esto niños/as pasivos/as. La diferencia con los juegos que ellos/as mismos jugaban cuando eran niños/as (los alumnos/as investigadores/as), identificándolos como creativos y en donde el cuerpo sí estaba comprometido. Estas posturas acerca de las Nuevas Tecnologías parten de una dicotomía (lógica binaria), reflejada en los polos idealización-satanización, la idealización del tiempo pasado y la satanización del presente, en la relación de niños/as y adolescentes con las NT. Lógica que no está ajena a discursos que circulan tanto en ámbitos académicos como en medios masivos de comunicación, en boca de docentes, psicoanalistas, médicos, jueces. Que concuerdan y están en la misma lógica que encontramos en los argumentos-teorizaciones de los alumnos investigadores. Otro prejuicio que los/as alumnos/as investigadores/as pudieron despejar según sus palabras, es que los juegos en red crea niños violentos, reflexionando que "los contenidos de los videojuegos pueden estimular fantasías agresivas, pero solo las activa destructivamente un chico que ya es violento, en cuyo caso habrá que investigar las causas de la violencia. Además estos contenidos no superan las fantasías agresivas que están en la naturaleza de cualquier chico" (Tonucci, 2001), que reposan en nuestro psiquismo, dirá Freud. Respecto al contenido de los juegos en red, protegidos por sus esquemas de acción e interacción, los niños y adolescentes, procesan la información tanto de juegos en red como la que se pueden encontrar en Internet de acuerdo con la etapa del desarrollo cognitivo por el que atraviesan. La red no solo aporta riesgos o peligros. "Por Internet los niños tienen acceso a una información rápida, fácil de acceder, barata, no censurada, y a veces mucho más interactiva que la que proporciona la escuela" (Volnovich, 1999), representada por el verbalismo y memorismo libresco, aún presente, que solo da lugar a asociaciones arbitrarias con la estructura cognitiva del que aprende. En contraposición encontramos que tanto niños/as y adolescentes se relacionan con la información a través de Internet de una manera mucho más espontánea, "hay que tocar y meterse". Aprenden a medida que van explorando, dicen. Los alumnos docentes y los que superaban los 35 años se dedicaron a observar con más detenimiento las escuelas y la familia (docentes y padres). Es así que desde la dimensión educativa, la escuela deja de ser el lugar privilegiado para aprender, apareciendo nuevos escenarios donde el sujeto plasmará su aprendizaje. Por lo cual la investigación pretende "investigar los recorridos entre la escuela y el cyber para cartografiar el entramado de las redes reales y virtuales que le otorgan interpretación y sentido". Recorridos y cartografías en la que se han desplazado los/as alumnos/as investigadores/as. Desde el lugar de investigador aparece la posibilidad de ver objetos viejos como si fueran nuevos y viceversa en la cotidianeidad ciudadana, por ejemplo alumnos de otras localidades observaron un gran cambio a partir de la existencia de este nuevo espacio social en las ciudades que hacia tiempo que no habitaban... Estamos apostando en definitiva a una nueva forma de enseñar, tirar los muros de la Universidad como así también los existentes en cada uno de nosotros. Durante los últimos años, entre muchas cosas, se nos invita, sutilmente, a quedarnos reducidos a espacios cerrados o a espacios semiabiertos. A no mezclar lo público con lo privado y viceversa, si no es a partir de determinados man-

datos, los cuales cuentan con reglas y modas específicas. Para abrir los muros de las instituciones, permitiendo que los flujos internos y externos se conecten y comuniquen, aplicamos en nuestro trabajo cotidiano, como docentes, un doble encuentro. Por un lado llevando a nuestros alumnos a lugares abiertos y públicos. De esa forma, los alumnos, nosotros y la gente, nos ponemos en contacto, haciendo conocer cada uno sus necesidades y planteando soluciones. De esta manera se disuelve el planteo dualista que nos propone el sistema vigente, el cual cuenta con muchos años de antigüedad, dado que desde Platón hasta la fecha, las formas de relacionarlos y ver las cosas son duales. Los puntos de vista de cada uno, se deben dejar de lado, sean estos del orden que sea y sea quien sea el que los propone. Las comunidades cuentan con saberes y las universidades con otros, debemos establecer formas de comunicación que disuelvan los muros de políticas bipolares que los intentan separar en forma sistemática y permanente, infectando las currículas con estrategias e información que terminan enfermando la lógica de los alumnos y docentes, y desarrollan políticas de distanciamiento y desconfianza mutua. Se intenta lograr corregir, ampliándola con esto, las políticas de extensión universitaria, mostrando que si es posible otras formas de llegar a la comunidad y de ella a nosotros. La universidad se encuentra en una fuerte contradicción entre los propósitos de desarrollo de profesionales críticos y creativos y la realidad pedagógica que a través de su enseñanza verbal o práctica fragmentaria no llega a producir la modificación de la visión del mundo del estudiante y por lo tanto de su ulterior ejercicio profesional. Acordamos con la posición de la extensión universitaria como democratización epistemológica (Brusilovsky 2000) lo que deriva en la urgencia de la creación de espacios de aprendizaje, de saberes y de actitudes necesarios para abordar profesionalmente las nuevas situaciones que surgen. El concepto de democratización epistemológica tendría para Silvia Brusilovsky dos dimensiones: la que se refiere a qué estudiar y la relativa a quiénes pueden construir conocimiento legítimo. El primero se refiere a la necesidad de que el conocimiento construido por la Universidad sea significativo para entender y resolver los problemas relativos a las condiciones de vida material y simbólica de los sectores carentes de poder (Bordieu 1995) En la práctica de extensión, además de ser instrumento de crítica, los procesos y resultados de las investigaciones pueden constituirse en instrumentos para la acción, pero no deben confundirse con la producción de conocimientos que debe conservar su propia identidad. La extensión universitaria debe ser concebida como una necesidad de que los investigadores salgan de los claustros para estudiar problemas socialmente significativos y para que en la práctica social pongan a jugar los resultados de sus investigaciones. Así el discurso científico es parte de las luchas de clasificaciones sociales y está condenado a aparecer como crítico o como cómplice (Bordieu). Sostenemos junto con Sirvent que es necesaria la ruptura de asimetrías entre investigadores docentes, investigadores alumnos y población, pero no la indiferenciación de funciones. En estos trabajos de investigación participativa el conocimiento es un resultado del intercambio entre la población y el investigador, donde el conocimiento especializado se integra a la población facilitando el desarrollo de un pensamiento colectivo reflexivo y crítico de la realidad. La integración de alumnos a nuestro proyecto incorporó una función docente que permitió articular el aprendizaje con un proyecto de sentido, en una situación histórico-social determinada, que permitió el reconocimiento de la dimensión ético-política de la propuesta. A modo de conclusión Creemos que la investigación fue más allá del objetivo general propuesto, ya que pudimos observar un pasaje de la lógica binaria a la multiplicidad, en los/as niños/as y adolescentes que concurren al cyber, en sus opiniones acerca de la incorporación de las nuevas tecnologías, y en relación a los alumnos investigadores universitarios, ya que los mismos reconocen luego del trabajo de investigación haber despejado

prejuicios a la hora de pensar las nuevas tecnologías y el uso que hacen de las mismas los/as niños/as y adolescentes. Entre la idealización y la satanización de las nuevas tecnologías, se abre un espacio para la reflexión. Asumiendo las obligaciones que los adultos tenemos, “antes que para tutelar, controlar y vigilar a los niños, para reivindicarlos como sujetos de derecho”. (Volnovich, 1999) Interrogarnos acerca de los modos de apprehender la realidad, íntimamente ligado a la posibilidad de transformación social, en fin, a lo instituyente. También creemos que en la investigación misma nos tropezamos con el desafío epistemológico de intentar superar las dicotomías, en el acto mismo de investigar, de conocer. Los alumnos, encontrando multiplicidad de sentidos, reconociendo intersticios, líneas de fuga que posibilitan construir nuevos territorios éticos, para la generación de espacios de promoción de salud y educación -espacios micro que provoquen efectos en lo macro- interpelando la teoría a través de la práctica que variará de acuerdo al contexto cultural, histórico, económico, político. El desafío que se intentó transmitir en el proceso de investigación, es el desafío tecnológico de aprender de la práctica, desarrollando nuestras capacidades para comprender y actuar en todos los campos de la vida económica, social, política y cultural.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- AROCENA y col, (2002): Análisis de los portales Web para adolescentes, Revista CEIDE N° 4, Ed. U.N.R. Electrónica.
- AROCENA y col, (2002): Informe de investigación Lo comunitario educativo, Revista CEIDE N° 5, Ed. U.N.R. electrónica [www.unr.edu.ar](http://www.unr.edu.ar).
- AROCENA, L. y otros (2004), “Proyecto de investigación. Cambios en la educación. Tecnologías de control en espacios educativos formales y no formales”, SECyT, Rosario.
- BOURDIEU: La distinción Barcelona. SigloXXI 1998
- BRUSILOVSKY, S.: Ficha de cátedra U:N:L 2000
- DELEUZE, G. (1991), Posdata sobre las sociedades de control. “El lenguaje libertario 2” Filosofía de la protesta humana. Tomo II. Edit. Nurban, Uruguay.
- DELEUZE, G. (1997), “Estudios sobre cine II”, Cap.12: “La imagen-tiempo”, Edit. Paidós, Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1992), “Vigilar y castigar”, Ed. Siglo XXI, Madrid.
- FOUCAULT, M., (1992), Microfísica del poder, Edit. La piqueta, Madrid.
- Informes de investigación de alumnos de la cátedra “Psicología Educativa I”, Facultad de Psicología. U.N.R. Año2004,2005, 2006.
- REQUEJO, M. I. (2003), “Comunicación, chateo y habla institucional: un abordaje interdisciplinario” en “Temas de Psicología Social”, Ed. Ediciones 5, Bs. As.
- SCHLEMENSON, Silvia (1996). El aprendizaje: un encuentro de sentidos, Kapeluz edit., Bs. As.
- TONUCCI, F. (2001), “Los niños de hoy”. Revista Viva, Bs. As.
- TURKLE, S. (1995), “La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de la Internet”, Edit. Paidós, Barcelona.
- ULLOA, F. (2000), “Del humor conjetural al per-humor que conjetura”. Diario Página 12, octubre 30, Bs. As.
- VOLNOVICH, J.C. (1999), “El niño del siglo del niño”. Ed. Lumen. Bs. As.
- VOLNOVICH, J.C. (2000) “Claves de Infancia”, Homo Sapiens Edición, Rosario.

# A ESCUTA E O DIÁLOGO JUNTO A PROFESSORES DA REDE DE ENSINO

Azevedo, Cleomar  
UNIFIEO. Brasil

## RESUMEN

A transmissão da cultura às demais gerações passa pelo processo de aprendizagem do sujeito, que envolve diferentes etapas do desenvolvimento humano e, que deve ser respeitada para que o mesmo ocorra. A aprendizagem formal que é desenvolvida pela escolarização é responsável pela sistematização do conhecimento básico que todo ser humano deve ter em nosso contexto social. A escola necessita de vários componentes para a transmissão do conhecimento, pois através deste, o cidadão poderá ser atuante, crítico e participar de todas as grandes decisões de seu contexto social. Na aprendizagem muitas questões devem ser discutidas levando-se em consideração a complexidade do processo de aprendizagem do ser humano. Este trabalho se propõe a fazer uma reflexão através de relatos de professores da rede de ensino, onde a escuta e o diálogo demonstram os conflitos e angústias vivenciados pelos docentes que buscam alternativas para poder conviver com a sua realidade profissional. O envolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos como fatores importantes na atuação dos docentes e as implicações envolvidas no diálogo e na reflexão dos participantes deste trabalho, é o eixo norteador desta reflexão.

## Palabras clave

Escuta Aprendizagem Instituição Docentes

## ABSTRACT

LISTENING AND THE DIALOGUE NEXT TO PROFESSORS OF THE EDUCATION NET

The transmission of the culture to the too much generations passes for the process of learning of the citizen, that involves different stages of the human development and, that it must be respected so that the same occurs. The formal learning that is developed by the escolarização is responsible for the systematization of the basic knowledge that all human being must have in our social context. The school needs some components for the transmission of the knowledge, therefore through this, the citizen could be operating, critical and to participate of all the great decisions of its social context. In the learning many questions must be argued taking if in consideration the complexity of the process of learning of the human being. This work if considers to make a reflection through stories of professors of the education net, where listening and I dialogue demonstrate it the conflicts and you distress lived deeply for the professors who search alternatives to be able to coexist its professional reality. The involvement of the cognitive, affective aspects as important factors in the performance of the involved professors and implications in I dialogue it and in the reflection of the participants of this work, it is the norteador axle of this reflection.

## Key words

Listening Learning Institution Professors

## APRESENTAÇÃO

No Brasil, a compreensão das idéias e representações dos professores, é pesquisada, mas seus resultados nem sempre são utilizados para que haja uma proposta de intervenção junto ao corpo docente. Todavia encontramos em alguns estudos de autores estrangeiros, tais como: Domingo (1985), Stenhouse (1986), Munõz (1986), Doyle (1985), importantes críticas e reflexões sobre o pensamento do professor, seus processos implícitos e estruturas, o modo como teorizam, compreendem e explicam as questões de sua prática. Essa linha de reflexão e pesquisa demonstra a presença de correlação significativa entre a expectativa do professor e o desempenho do aluno. Conhecer as representações dos professores parece ter constituído um ganho considerável, na medida em que elas estão associadas a expectativas e comportamentos que produzem efeitos prolongados e, quase sempre, irreversíveis na vida dos alunos. É desejável, que o professor tenha uma percepção dos seus alunos e de sua prática, de modo a não idealizar esta última nem estigmatizar os primeiros.

Entendemos que a compreensão do pensamento do professor, o conhecimento mais profundo daquilo que já sabe pode servir como um indicador do que ele necessita para embasar seu trabalho junto aos seus alunos, preencher lacunas, corrigir equívocos, redimensionar e analisar com mais criticidade sua prática, e buscar soluções alternativas para os problemas de sua atuação no cotidiano.

Se pretendermos que os professores valorizem, respeitem e ampliem o conhecimento que os alunos já possuem (ao ingressarem na escola ou no aprendizado de quaisquer conteúdos), que formem indivíduos confiantes, críticos, autônomos e reflexivos, devemos fazer o mesmo em relação ao processo de aprendizagem do professor. Partindo-se da idéia de que aprender caracteriza-se por um movimento psíquico que sempre inclui relações entre indivíduos, é necessário postular as relações interpessoais, levando em consideração a interação do sujeito com o mundo que se dá pela mediação feita por outros sujeitos. A escuta é um fator importante na relação com os docentes que diante de suas dificuldades necessitam de algum auxílio em seu dia a dia.

## RELATO DA PESQUISA

Foram feitas entrevistas com 27 professores de diferentes escolas do ensino fundamental da região de Osasco e dos municípios vizinhos. A entrevista foi gravada iniciando com as seguintes questões: "Eu gostaria que você falasse da sua carreira profissional: Quando você prestou concurso e foi para sala de aula, a escola explicou como foi formada essa sala e o que era uma sala de aceleração? Quando você chegou, o que você fez com relação à aprendizagem dos seus alunos? Esses alunos passaram por vários professores? Quando a escola forma essa >

A análise das entrevistas foi feita através da técnica de Análise Gráfica do Discurso, criado por Lane (1984), pois um discurso, suficientemente longo e detalhado, permite-nos analisar tanto as representações, quanto às mudanças que elas sofrem ao longo do discurso, as contradições, os aspectos ideológicos, as relações estabelecidas com os domínios da realidade, revelando o movimento da consciência do indivíduo. Nestas condições, a técnica de análise deve permitir detectar os pensamentos que estão na base da articulação do discurso, sem

contudo, fragmentá-la uma vez que através dela os pensamentos tornam-se explícitos, expondo sua lógica, de forma que possa permanecer fiel ao que se deseja conhecer.

## RELATOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES

Diante dos dados coletados podemos observar o número relevante de professores que possuem conflitos entre o seu ideal de aprendizagem e o que vem acontecendo na realidade, pois os alunos estão defasados em sua aprendizagem, isto faz com que o professor sinta-se angustiado e desamparado. Foram selecionados trechos das falas de duas professoras que participaram desta pesquisa, pois não será possível colocar a pesquisa completa. As professoras responderam as questões com naturalidade e pareciam estar contentes, por ter alguém que as ouvisse.

P1 Relata com chegou à escola: *"... mas logo em seguida em prestei o concurso onde fui eu peguei uma sala de aceleração que equivale a 4ª série. Quando eu entrei na sala de aula me senti muito, muito isolada, angustiada, sozinha, porque era uma sala de alunos de 11, 12 e 13 anos, eram alunos que eu nunca tinha dado aula, alunos moradores da favela do lado da escola, e se percebia que eram alunos que eram totalmente descrentes, a própria instituição não acreditava neles. Eu não tive apoio da direção, não tive apoio da coordenação..."*

E. - Quando você prestou esse concurso e foi para sala de aula, a escola te explicou como foi formada essa sala?

P1 - *Não, não explicou de forma alguma. Tanto é que eu estive conversando, eu... partiu o interesse de mim, eles estavam lá misturados com os outros e não sabiam nada, nada, nada, mas partiu de mim o interesse ninguém me falou....*

P2... *eu vim para essa aceleração junto com a R., que fala que eu sou muito experiente, a minha aceleração era totalmente diferente, são alunos de 12 a 14 anos,.... mas já roubam, já usavam drogas, meninas já se prostituem e realmente alguns não sabiam nem ler nem escrever... que nunca tinham visto problemas na vida por que os professores só davam contas, eu peguei um caderno em 1 dia tinha mais de 50 contas de somar,.... sabe professora se todas que tivessem entrado aqui tivessem feito o que você fez... e deu o nome dos alunos... eu acho que eles já estariam lendo e escrevendo, pena que não vai dar tempo...*

Quando P1 afirma *"... eu peguei o caderno dos alunos e percebi que nada tinha naquele caderno... que não era uma coisa para o aluno progredir era para passar o tempo,.... aqueles alunos estavam totalmente isolados naquela sala de aula..."*.

A professora demonstra a importância do conteúdo, mas que deve ser significativo aos alunos, pois é a partir destes que devem ter sentido e motivação para o desenvolvimento dos alunos. Levando em consideração a perspectiva interacionista, a idéia de mediação está presente e o resultado do desenvolvimento humano é o resultado da atividade do trabalho.

Para se tornar um ser "humano", a criança terá que "reconstituir" nela (não simplesmente reproduzir) o que já é aquisição da espécie; isso supõe processos de interação e inter-comunicação sociais que somente são possíveis pelos sistemas de mediação altamente complexos produzidos socialmente.

Podemos verificar que as professoras entrevistadas levantam aspectos que são importantes para a aprendizagem em geral, demonstrando que é necessário que o professor conheça seus alunos, saiba qual o conhecimento que esse já possui, já que o aluno traz consigo um conhecimento que deve ser considerado pela escola, para poder desenvolver o que é importante no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Percebem também o quanto é importante resgatar a individualidade do aluno, no contexto da sala de aula. Exemplos dessas falas: P1 -... *"porque eles se sentiam rejeitados e partiam para a agressão ... quantas vezes colocaram alunos do meu lado que não sabiam..."*, P2 - ... *"é uma responsabilidade muito grande*

*tem que ser levada a sério ... a professora tem que ter uma consciência muito grande do que está fazendo que vai para o resto da vida..."*

As professoras com relação ao trabalho desenvolvido apontam questões importantes como o trabalho diferenciado que deve ser feito nessas salas, assim como a necessidade de uma proposta diferenciada de alfabetização, pois as tradicionais já não foram suficientes para que os alunos conseguissem aprender.

Nas práticas pedagógicas, o sujeito intervém com uma unidade na qual interage razão, emoção e paixão, numa organicidade em que o humano ganha sua feição peculiar. O eu não é o resultado de uma soma de componentes, fatores ou variáveis, ele emerge da consciência de suas primeiras necessidades, como ser único e irrepetível. As decisões humanas passam pelo crivo das múltiplas possibilidades interiores e exteriores ao indivíduo. Suas ações ocorrem numa dada realidade social, simultaneamente recebida e recriada por ele. Nesse movimento, o indivíduo cria as representações e, com base nelas, recria o cotidiano feito de suas ações, que nem sempre podem estar adequadas à sua atuação.

O ser humano vive e se desenvolve no meio de crenças, valores e sabedoria, sendo portanto capaz de aprender a ser, a conviver, a fazer, a saber. A resignificação das representações do fazer psicopedagógico, do professor podem ajudá-lo a recuperar o desejo de saber ver, saber esperar, saber conversar, saber refletir sobre a sua atuação. Tomamos como pressuposto que o sujeito é criador, reconstrutor e empreendedor, em contextos diferenciados, analisados pela ótica da complexidade, em que sua vida se diferencia das demais espécies animais, portanto estamos falando da aprendizagem humana. A concepção de educação que assumimos funda-se no princípio de que a apropriação do conhecimento e sua construção supõem um sujeito constituído de identidade e autonomia. No decorrer do seu desenvolvimento, a inevitável descoberta da fragilidade dos seus heróis pode corroer aquela fé e confiança, pode gerar uma frustração tão forte, que leve a pessoa a aniquilamento, ao ódio da própria vida. A perda, o desencanto, a decepção, a desilusão e a frustração aparecem como mediações que impulsionam o sujeito para a vida ou para a morte, na dependência de seu sucesso ou dos fatores com que se depara em seu cotidiano. Para ser livre e responsável em suas ações, o homem precisa ser consciente e ter noção de estratégias em que meios e fins caminham juntos, em busca de seu objetivo na vida. Ordens e desordens sociais podem ser produzidas pela interação entre o sujeito, a natureza e a sociedade. Os professores podem acabar sendo vítimas de suas próprias representações, uma espécie de reificação da cultura, que age por diferentes mecanismos e sob a prática do docente. Muitas vezes o professor sabe que deve mudar sua forma de ser e agir, mas não consegue, porque está preso às amarras de suas concepções. Nesse conjunto de reflexões, o importante é averiguar até que ponto as representações influenciam a prática do professor, e de que forma as noções de subjetividade e representação ajudam na compreensão da ação do professor. A busca da representação do educador na sociedade contemporânea é orientada em um dos processos mais importantes da subjetividade social: o processo de gênese e desenvolvimento de auto conhecimento, aonde a categoria de representação pode nos permitir compreender, como a construção do conhecimento tem uma natureza simbólica e social, que produz significações e vão além de qualquer objeto concreto que apareça através da razão.

As situações concretas da atividade humana pedem uma abordagem mais orgânica do ser humano. É central nessa posição teórica a afirmação de Vygotsky de que todas as funções mentais especificamente humanas têm origem social, isto é, aparecem primeiro em indivíduos. - intermentalmente - e, depois no indivíduo -intramentalmente.

Consideramos assim as representações como manifestações objetivas da subjetividade compreendida dentro da consciência, possíveis de serem expressas (entre outras formas) no discurso dos falantes. Isto significa que todas as verbalizações são representações possíveis de ser captadas pelas palavras articuladas em frases, no discurso elaborado por sujeitos, quando expressam sua opinião a respeito de determinado assunto, quando contam a história de sua vida ou discorrem sobre determinado tema.

Segundo a análise de Lane (1996), as representações são entendidas como processo cognitivo que implica imagens (reflexos) dos significantes sociais, com seus conteúdos ideológicos, e suas experiências vividas, etc. São entendidas como conteúdos concretos do ato do pensamento, estando, por isso mesmo, ligadas às ações do indivíduo e compondo suas práticas, direcionando-as.

É necessário um acompanhamento e uma orientação psicopedagógica, para os docentes que trabalham com esta clientela específica. Conforme podemos verificar as professoras, sentem-se muito desamparadas, angustiadas, sem orientação e sem mesmo terem tido uma preparação para atuar diante dessa realidade.

---

#### **BIBLIOGRAFIA**

LANE, Sílvia T.M - "Novas Veredas da Psicologia Social", São Paulo: Brasiliense, 1984.

LANE, Sílvia T. M. - "Estudo sobre a consciência". In: Psicologia e Sociedade, v.8, n2, 1996.

MOSCOVISCI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RODRIGUES, H.de B. C. & Souza, V. L. B. A Análise Institucional e a profissionalização do psicólogo. Em: Saidon & V. Kamknagi (Orgs.), Análise Institucional no Brasil: favela, hospício, escola, FUNABEM. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo. (1987)

SPINK, Mary Jane. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense. 1993. p.85-108.

VYGOTSKY, L. S. - "A Formação Social da Mente", São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# CAMBIOS EN LA MADUREZ VOCACIONAL DURANTE EL ÚLTIMO AÑO DE LA ESCUELA MEDIA

Batlle, Silvia  
Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El contexto teórico de la madurez vocacional es el desarrollo de la carrera. El constructo madurez vocacional es definido como la congruencia existente entre el comportamiento vocacional del sujeto y la conducta vocacional esperada. El objetivo de este trabajo es estudiar los cambios en la madurez vocacional en una muestra de 570 jóvenes que se encuentran finalizando la escuela media en función del sexo y de su experiencia laboral así como de la interrelación entre ambas variables. El diseño del estudio es longitudinal. Para evaluar la madurez vocacional se utilizó el Career Development Inventory de Super (CDI). Para el análisis de los resultados se utilizó el análisis de varianza de medidas repetidas. Los resultados muestran que la madurez vocacional cambia a lo largo del último año de la escuela. Resulta relevante la variable experiencia laboral para explicar dichos cambios. En el caso de la variable sexo sólo se encontraron resultados significativos en dos dimensiones. Estos resultados son de gran importancia porque permiten un mayor conocimiento de los posicionamientos de los jóvenes en la construcción de sus proyectos de estudio y trabajo lo que posibilita el diseño de programas de Orientación Vocacional y Ocupacional más cercanos a las necesidades de los sujetos.

## Palabras clave

Madurez vocacional Transición Jóvenes

## ABSTRACT

CHANGES IN VOCATIONAL MATURITY DURING THE FINAL YEAR OF HIGH SCHOOL

Career development is considered the theoretical context for vocational maturity. The construct "vocational maturity" is normatively defined and represents the congruence between a subject's vocational behavior and his or her expected vocational conduct. Here we report the results of a longitudinal study of the changes in vocational maturity, for a sample of 570 youngsters finishing high school, as a function of gender and their work experience, as well as for the interaction of both variables. Vocational maturity was assessed using Super's Career Development Inventory (CDI) and ANOVA of repeated measurements was used to interpret the results. These show that vocational maturity changes along the last school year, with the variable "work experience" being significant to explain such changes. These results are of major importance for the design of Vocational and Occupational programs inasmuch they allow greater understanding of the needs of the subjects studied.

## Key words

Vocational maturity Transition Youngsters

## 1. INTRODUCCIÓN

El contexto teórico de la madurez vocacional es el desarrollo de la carrera. Super (Super y Hall, 1978) uno de los mayores exponentes de dicho enfoque, plantea que el desarrollo de la carrera ayuda a los sujetos a esclarecer su situación vocacional y profesional a lo largo de toda su "carrera", es decir, a lo largo de toda su vida. No se limita al momento en que se realiza una elección puntual. En este sentido, las conductas relacionadas con la vocación ocurren en una ordenada secuencia de etapas a lo largo de la vida y son interpretadas con referencia a las tareas del desarrollo vocacional que pertenecen a cada etapa. Las experiencias infantiles contribuyen de una forma importante a la diferenciación de las capacidades y motivos y, en consecuencia, a la historia del desarrollo de la carrera del sujeto. Estas teorías incorporan, también, una amplia gama de influencias sociales, en particular las procedentes de la familia, los compañeros, la escuela, y la comunidad; además de la influencia ejercida por la situación socioeconómica, el prestigio de las ocupaciones y sus estereotipos.

El constructo madurez vocacional es definido de modo normativo, representando la congruencia existente entre el comportamiento vocacional del sujeto y la conducta vocacional esperada. Super (1977) plantea que "la persona vocacionalmente madura es la que se enfrenta con tareas apropiadas para la etapa de su vida, de modo que probablemente va a producir resultados deseados".

Desde la década de los 90 el concepto de madurez vocacional ha experimentado una nueva vuelta de interés como una importante herramienta para la comprensión del desarrollo de la carrera de las personas pero con ciertas críticas. Varios autores han manifestado la necesidad de considerar las influencias culturales y contextuales en relación a la madurez vocacional (Schmitt-Rodermund y Silbereisen, 1998; Vondracek y Reitzle, 1998; Earl y Bright, 2003; Patton, et al., 2004).

En este trabajo se analizarán los cambios en la madurez vocacional en un grupo de jóvenes que están finalizando su escolaridad media. Los resultados presentados forman parte de un estudio mayor que explora el significado del trabajo, la percepción del mercado de trabajo, la iniciativa personal y la pasividad y el autoconcepto en dicha población (Batlle, 2006).

## 2. METODOLOGÍA

Para el estudio de los cambios en la madurez vocacional se realizó una investigación[1] con un diseño longitudinal. El objetivo para el constructo madurez vocacional es el de estudiar si existen cambios en la preocupación por la elección, especificidad de la información, especificidad de la planificación, calidad de las fuentes potenciales y calidad de las fuentes utilizadas de los jóvenes que se encuentran cursando el último año de la escuela media en función del sexo y de su experiencia laboral así como de la interrelación entre ambas variables. Este estudio se implementó en dos momentos de recogida de datos en el último año de la escuela media: uno al comienzo del año lectivo (Tiempo1) y otra al finalizar el curso (Tiempo 2). Tanto en Tiempo 1 como en Tiempo 2 se administró el mismo cuestionario. La selección de las escuelas se realizó considerando el tipo de escuela (comercial o bachiller) y el turno (mañana y tarde). Se seleccionaron seis escuelas medias públicas dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: tres bachilleres y tres comerciales.

La muestra quedó conformada por 570 jóvenes que cursaban el último año de las seis escuelas que contestaron ambos cuestionarios. Del total de alumnos el 54,7% son mujeres y el 45,3% varones. La edad promedio es de 17 años y 4 meses. Un 92,8% de los alumnos es de nacionalidad Argentina. Para evaluar la madurez vocacional se utilizó el Career Development Inventory de Super (CDI). Se ha tomado la versión adaptada por Salvador en España (Salvador y Peiró, 1986). Este inventario permite evaluar las tareas del desarrollo vocacional en la etapa de exploración que es la salida de la escuela secundaria. Las variables consideradas son las siguientes: preocupación por la elección, especificidad de la información, especificidad de la planificación, calidad de las fuentes potenciales y calidad de las fuentes utilizadas. Todas consideran aspectos actitudinales. Las tres primeras estudian la planificación sobre la carrera o línea de desarrollo profesional. Son también denominadas perspectiva temporal en los modelos teóricos de la madurez vocacional. Incluye información del sujeto relacionada consigo mismo y con las ocupaciones preferidas o posibles, demandando al sujeto una auto-evaluación respecto a la cantidad de planificación, reflexión, preguntas e intentos realizados en vistas a sus posibilidades de desarrollo vocacional. Las dos últimas estudian los recursos para la exploración y desarrollo vocacional. Consisten en una evaluación de la calidad y eficacia de las fuentes y recursos, disponibles o potenciales y utilizados realmente para la exploración vocacional. Se evaluó la consistencia interna de cada una de las variables de la madurez vocacional medida mediante el coeficiente alfa de Cronbach (1951). Los resultados obtenidos muestran que las medidas obtenidas son fiables ya que superan el punto de corte 0,70 sugerido por Nunnally (1978). Para preocupación por la elección es de 0,77, para especificidad de la información es de 0,91, para especificidad de la planificación es 0,75, para calidad de las fuentes potenciales es 0,77 y para calidad de las fuentes utilizadas es de 0,76. Las escalas fueron contestadas con respuestas con formato tipo Likert con cinco alternativas de respuesta. Las alternativas son diferentes en función de lo evaluado por cada escala. Para explorar los cambios que se producen en función del tiempo, en función de la experiencia laboral y en función del sexo y sus respectivas interacciones, se han realizado análisis de varianza de medidas repetidas.

### 3. CAMBIOS EN LA MADUREZ VOCACIONAL EN EL ÚLTIMO AÑO DE LA ESCUELA MEDIA

En los análisis de varianza de medidas repetidas en Tiempo 1 y Tiempo 2 en función del sexo y la experiencia laboral de todas las variables estudiadas de la madurez vocacional se han encontrado interacciones. En todas ellas está la variable experiencia laboral (preocupación por la elección ( $F=4,752$ ;  $p=0,009$ ), especificidad de la información ( $F=5,03$ ;  $p=0,007$ ), especificidad de la planificación ( $F=2,91$ ;  $p=0,05$ ) calidad de las fuentes potenciales ( $F=2,67$ ;  $p=0,07$ ) calidad de las fuentes utilizadas ( $F=3,099$ ;  $p=0,05$ ) y en cuatro de ellas (la preocupación por la elección ( $F=4,752$ ;  $p=0,009$ ), especificidad de la información ( $F=5,03$ ;  $p=0,007$ ), especificidad de la planificación ( $F=2,91$ ;  $p=0,05$ ) y calidad de las fuentes utilizadas ( $F=3,10$ ;  $p=0,05$ ) la interacción incluye el tiempo. Sólo dos (preocupación por la elección ( $F=4,752$ ;  $p=0,009$ ) y calidad de las fuentes potenciales ( $F=2,67$ ;  $p=0,07$ ) incluyen en la interacción el sexo. De estos resultados se desprende que la madurez vocacional en sus diferentes variables experimenta cambios significativos durante el último año de la escuela media en función de la experiencia laboral.

### 4. CONCLUSIONES

Como se ha observado en este trabajo la madurez vocacional cambia a lo largo del año lectivo para una muestra de jóvenes que se encuentran cursando el último año de la escuela media en escuelas públicas. Resulta relevante la importancia que la variable experiencia laboral tiene para explicar dichos cambios.

En este sentido la inserción laboral que cada vez se produce con mayor frecuencia durante los estudios, aun siendo una inserción "provisional" o tentativa, está influyendo en la madurez vocacional de los adolescentes. Es importante tomar en cuenta estos resultados, porque suponen un replanteamiento de la concepción clásica de la inserción laboral y ponen de manifiesto que las nuevas experiencias laborales juegan un papel relevante en el desarrollo de la madurez vocacional y en el desarrollo de la carrera personal. Estos resultados son de gran importancia ya que por un lado nos han permitido aplicar el constructo madurez vocacional en una muestra de jóvenes que están comenzando un momento de transición como es la finalización de los estudios secundarios. En este sentido numerosos autores plantean la necesidad de considerar aspectos contextuales para la mejor comprensión del constructo (Schmitt-Rodermund y Silbereisen, 1998; Vondracek y Reitzle, 1998; Earl y Bright, 2003; Patton, et al., 2004). Por otro lado nos han permitido recortar un interesante instrumento para la evaluación de programas de orientación vocacional y ocupacional (Repetto, 2001) y por último posibilitar que el diseño de los programas de orientación estén más cercanos a la realidad de los jóvenes, ya que el análisis de la madurez vocacional nos permite comprender las decisiones vocacionales y ocupacionales de los jóvenes acerca de qué estudiar, cuándo salir del sistema educativo e incorporarse al mercado laboral, los comportamientos de búsqueda de empleo, la decisión de aceptar o no un empleo y la decisión de abandonarlo voluntariamente o la de desarrollar nuevas actividades formativas y educativas.

### NOTAS

[1] Esta investigación fue dirigida por el Dr. José María Peiró de la Universidad de Valencia (España) y la Dra. Diana Aisenson de la Facultad de Psicología (UBA).

### BIBLIOGRAFÍA

- BATLLE, S. (2006) Tesis de doctorado.
- CRONBACH, L. (1951) Coefficient alpha and the internal structure of test, *Psychometrika*, 16, 297-334.
- EARL, J. y BRIGHT, J. (2003) Undergraduate Level, Age, Volume and Pattern of Work as Predictors of Career Decision Status, *Australian Journal of Psychology*, 55 (2), 83-88.
- NUNNALLY, J. (1978) *Psychometric theory*, New York: Mc.Graw-Hill.
- PATTON, W.; BARTRUM, D. y CREED, P. (2004) Gender Differences for Optimism, Self-esteem, Expectations and Goals in Predicting Career Planning and Exploration in Adolescents, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4 (2-3), 193-208.
- REPETTO, E. (2001) Following Super's Heritage. Evaluation of a Career Development Program in Spain, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1 (1-2), 107-120.
- SALVADOR, A. y PEIRÓ, J.M. (1986) *La Madurez vocacional: Evaluación, desarrollo y programas de intervención*, Madrid: Alambra.
- SCHMITT-RODERMUND, E. y SILBEREISEN, R. (1998) Career Maturity Determinants: Individual Development, Social Context, and Historical Time, *The Career Development Quarterly*, 47, 16-31.
- SUPER, D. y HALL, D. (1978) Career Development: Exploration and Planning, *Annal Review of Psychology*, 29, 333-372.
- SUPER, D. (1977) Las dimensiones de la madurez vocacional, *Revista Psicología General y Aplicada*, 32 (149), 1067-1076.
- VONDRACEK, F. y REITZLE, M. (1998) The Viability of Career Maturity Theory. A Developmental-Contextual Perspective, *The Career Development Quarterly*, 47, 6-15.

# POSIBILIDADES PREVENTIVAS DE LA UTILIZACIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL, COMO RECURSO SIMBÓLICO E IMAGINARIO, EN NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD PSICOSOCIAL

Bloj, Ana María; Borzone, Georgina Elsa; Gutiérrez, Marisol; Maschio, Ana Ida; Musumano, Analía Rita; Cristiá, Natalia Gabriela; Gherra, Emilce; Mottino, Nadina; Ocariz, Micaela; Ferraro, Cintia  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

## RESUMEN

Esta investigación se propone conocer los efectos subjetivantes que tiene la literatura infantil sobre la apropiación de los bienes culturales en niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial. Desde una perspectiva preventiva, (entendida como práctica social en un sentido amplio) se considera la necesidad de conformar un equipo de trabajo interdisciplinario e interinstitucional para tal abordaje. En términos metodológicos, se realizarán análisis hermenéuticos del material recogido en los diferentes ámbitos de trabajo. La población destinataria será la de niños de la ciudad de Rosario que de diversas maneras pasen gran parte del día en situación de calle. Se utilizarán técnicas participativas, abiertas y flexibles, dado que nuestro propósito es rescatar los sentidos y significaciones propias de aquellos con quienes nos proponemos trabajar.

## Palabras clave

Literatura, Prevención Vulnerabilidad psicosocial

## ABSTRACT

PREVENTIVE POSSIBILITIES OF THE USE OF CHILDHOOD LITERATURE, AS A SYMBOLIC AND IMAGINARY RESOURCE, IN CHILDREN UNDER CONDITIONS OF PSYCHOSOCIAL VULNERABILITY.

The aim of this study is to know the subjectivist effects that the childhood literature has on the access to cultural manifestations in children who are under a situation of psychosocial vulnerability. On a preventive perspective (known as a social practice in a broad sense) we consider the relevance of developing an interdisciplinary and interinstitutional activity. Regarding the methodology, a hermeneutic approach will be performed on the material collected in the different fields. The target group is constituted by children who live in Rosario and spend most of their time on the streets. The techniques chosen will foment the participation of these children and will be open and flexible, since our purpose is to recover the sense and meaning of those who we are working on.

## Key words

Literature Prevention Psychosocial vulnerability

## FUNDAMENTACIÓN

Este proyecto surge como resultado de investigaciones que se vienen realizando en la Cátedra Psicología Educativa II desde el año 1994 (Menin, O., 1997) en las que se intentaron articular diferentes modalidades de abordaje del oficio del psicólogo en el campo de la educación desde una perspectiva preventiva.

A partir de un acercamiento directo a la población de niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial, convocaremos a los alumnos de la Cátedra Psicología Educativa II a articular dicha práctica con los cuatro conceptos nodales del programa académico: prevención, diagnóstico, intervenciones en la subjetividad e investigación acción. En este acercamiento se intentarán articular los cuatro ejes con la utilización de la literatura infantil como recurso para la potenciación y la apropiación de los bienes culturales en la población seleccionada.

De los cuatro conceptos mencionados, la noción de prevención resulta nodal, dado que se constituye como un eje que atraviesa nuestra praxis. Entendemos a la prevención como una práctica social, ya que las formas de abordar e intentar resolver las problemáticas que se presentan no desconocen la complejidad de la realidad, y por lo tanto hacen partícipes a los miembros de las comunidades con las cuales se va a trabajar.

“...desde este abordaje sería preventivo intervenir en función de que un sujeto o comunidad puedan salir del circuito repetitivo de conflictos en el que se encuentran inmersos y que logren articular recursos simbólicos que le permitan ‘reestablecer la capacidad de producir y amar’”. (Bloj, 1997: 48)

Las líneas teóricas que funcionarán como marco teórico-referencial de la investigación son: el psicoanálisis, la psicología genética y la psicología sociocultural. Si bien tomamos como referente estas tres líneas teóricas, no descartamos la posibilidad de incorporar otras durante el transcurso del trabajo.

## OBJETIVOS DEL PROYECTO.

### Objetivo General:

Conocer los efectos subjetivantes que la literatura infantil tendría, como recurso simbólico e imaginario, sobre la potenciación de la apropiación de los bienes culturales en niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial.

### Objetivos específicos:

- Indagar los aportes realizados desde diferentes corrientes teóricas (psicoanálisis, psicología genética, psicología sociocultural) al campo de la literatura infantil y su vinculación con la prevención en educación.
- Contribuir desde la enseñanza académica a la recuperación y construcción de diferentes de lazos sociales posibilitadores del establecimiento de redes.
- Aportar a la niñez marginal actual herramientas simbólicas e imaginarias a través de la lectura o construcción de relatos fantásticos.
- Analizar las posibles modificaciones en las representaciones de niños y niñas para con los aprendizajes y los modos de vincularse con los bienes culturales.
- Facilitar el acercamiento del alumno universitario a las diferentes realidades de niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial.



## METODOLOGÍA

Se propone un diseño encuadrado en la metodología cualitativa. Se destaca el carácter interactivo en la producción de conocimiento, lo que requiere un trabajo de indagación y análisis en profundidad. Se destaca el papel activo tanto del investigador como del sujeto investigado, como productores de significaciones.

La fase de observación y análisis cualitativa se enriquecerá y orientará simultáneamente con la recolección de información. La construcción de la muestra con la que trabajaremos se irá definiendo en el transcurso mismo de la investigación, específicamente durante el primer semestre.

La información se obtendrá a través del abordaje de diferentes fuentes de datos (registro escrito, videos y fotografías). El trabajo de campo se llevará a cabo a partir de la utilización de técnicas adecuadas: observación participante, método biográfico, entrevistas a informantes claves, registro en diarios de observaciones y análisis hermenéutico de cuentos contruidos conjuntamente con los niños, entrevistas a los 6 y 12 meses a los integrantes de la muestra seleccionada, entrevista final con niños, rastreo documental y consulta de material bibliográfico.

Para obtener un registro minucioso de las expresiones verbales y gráficas planteadas por los niños y niñas que participarán en la propuesta se utilizarán: frases incompletas y presentación de imágenes como técnicas de evocación que serán empleadas en combinaciones diversas según la necesidad de análisis.

Se complementará con el estudio de documentación y la revisión de la literatura clásica y actualizada referida al objeto de estudio. Las técnicas de recolección y análisis de información empírica exigirán especialmente las características de flexibilidad y apertura, ya que la heurística será una de las metas a tener en cuenta. En este sentido, las unidades operacionales de análisis, planteadas a partir de un marco teórico epistemológico riguroso emergerán del acontecer empírico que el mismo diseño propone como campo de indagación: la literatura infantil como herramienta simbólica e imaginaria que permita a la niñez marginal el establecimiento de nuevos lazos sociales.

## IMPACTO DEL PROYECTO.

### Contribución a la formación de recursos humanos:

La capacitación científica y tecnológica será uno de los objetivos del presente proyecto. El equipo de investigación estará conformado por integrantes de dos universidades y además se dará la posibilidad a los alumnos de enriquecer su formación durante la carrera de grado. En este sentido, se favorecerá la emergencia de procesos que permitan el despliegue de aportes intergeneracionales con distintos niveles de formación. Las diferentes etapas del proceso de investigación serán cuidadosamente graduadas para permitir los avances en los distintos dominios (epistemológico, metodológico, tecnológico, analítico-interpretativo, escritura, exposiciones). Se tendrá especialmente en cuenta la interiorización de las pautas que ordenan el campo de la investigación científica, en relación a la sistematización, la rigurosidad y la ética, entre otras cuestiones relevantes.

### Contribución al desarrollo económico y social:

La construcción de conocimiento teórico-práctico acerca de los nuevos significados de la literatura infantil y su repercusión en el aprendizaje, permitirá realizar contribuciones de interés, especialmente en el campo de la Educación (especialmente en lo que hace al abordaje de la Psicología Educacional y la Psicopedagogía), desde el enfoque de la prevención de problemas psicoeducativos, en especial aquellos ligados a situaciones de violencia. Desde una perspectiva integral, la lectura y el análisis de determinadas situaciones permitirá una mayor comprensión de la compleja realidad de los niños en situación de vulnerabilidad psicosocial. Se propiciará, al mismo tiempo, la apertura de nuevas construcciones literarias a partir del despliegue de la posibilidad lúdica de la palabra. Una permanente discusión de los hallazgos y la difusión del conocimiento, a través de canales adecuados, darán lugar a elaboraciones que sin duda contribuirán (de manera amplia e indirecta) al desarrollo económico y social.

### Perspectiva de transferencia de resultados:

En principio, se pretende transferir desde la perspectiva de la investigación - acción a la población destinataria del proyecto y a los alumnos de dos universidades nacionales. Universidad Nacional de Rosario (cátedra Psicología Educativa II - correspondiente al 6to año de la carrera) y Universidad Nacional San Martín (Cátedra Psicología Educacional, correspondiente al 2do año de la carrera)

En segundo lugar, se transferirán resultados en actividades que se programen relacionadas con las áreas de capacitación y perfeccionamiento de docentes de Nivel Inicial y Educación General Básica. Acciones que también se hallarán dirigidas a docentes e instituciones del nivel terciario (Institutos de Formación Docente de la Provincia).

Además, se extremarán los recursos para lograr la publicación en revistas nacionales e internacionales (impresas y on-line), de avances sustantivos y conclusiones relevantes. La presentación en jornadas, congresos, ateneos, paneles y foros, completará la presente propuesta.

## BIBLIOGRAFÍA

- BETTELHEIM, Bruno [1975]. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica, 2003.
- BETTELHEIM, Bruno y ZELAN, Karen [1981]. *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. *Les Heritiers. Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor, 1967.
- BORDIEU, Pierre. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Quadrata, 2003.
- ESCARDÓ, Florencio. *De niños para cuentos*. Buenos Aires: Abril, 1987.
- FERREIRO, Emilia. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- FREUD, Sigmund [1908] *El creador literario y el fantaseo*. Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1983.
- FREUD, Sigmund. *Premio Goethe [1930]. Obras Completas*. Tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1976.
- 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, n° 2, p. 41-60
- LACASA, Pilar. *Familias y escuelas*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.
- LEALE, Hugo. "Infancia vulnerable. El arte como mediador en la praxis psicosocial comunitaria en salud". En *Memorias de las XII jornadas de investigación*. Primer encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR Año 2005 Tomo II Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. P. 78-79
- MANNONI, Octave. *Un intenso y permanente asombro*. Barcelona: Gedisa, 1989.
- MENIN, Ovide (coord.). *Problemas de Aprendizaje ¿Qué prevención es posible?* Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 1997.
- MIRETTI, María Luisa. "La Literatura para niños y jóvenes". Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2004.
- ROZITCHNER, Alejandro. *Filosofía para chicos: Diario de una experiencia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1992.
- PASSOLINI, Pier Paolo. *Pasiones heréticas. Correspondencia 1940-1975*. Buenos Aires: El cuenco de plata, 2005.
- ROSBACO, Inés. "Los cuentos que son verdades", actas de las II Jornadas: El psicólogo en el campo de la educación. Perfiles del área. Rosario, 25 de junio de 2001. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.
- SCHEJTMAN Clara; Graciela Gluzman y Alicia Dubkin. "Regulación afectiva en la primera infancia y su relación con la simbolización en niños en situaciones en riesgo social". En: *Memorias de las XII Jornadas de investigación*. Primer encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR. Tomo II. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología, p. 326-328.
- STONNER, M; BUSTOS, N; (2006) *Infancia e identidad: una aproximación a la representación de la infancia en los cuentos para niños de María Cristina Casadei*. Seminario Psicoanálisis en Maestría en Literatura para niños. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Arte. Escuela de Posgrado.
- VOLNOVICH, Juan Carlos. *El niño del "siglo del niño"*. Buenos Aires: Lumen, 1999.
- VOLNOVICH, Juan Carlos. *Claves de infancia: Ética y género en la clínica psicoanalítica con niños*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2000.
- VYGOTSKY, Lev. *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra América, 2003.
- WINNICOTT, Donald. *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa, 1979.

# LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN EL NIVEL MEDIO EDUCATIVO: EL LUGAR DE LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

Calvet, Mónica Susana

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

## RESUMEN

Esta ponencia presenta las líneas de investigación que promovieron las conclusiones del proyecto "Los procesos autoevaluativos en las prácticas de los docentes de nivel medio" realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Nacional del Comahue. Este trabajo -inscripto en el ámbito de la Didáctica General- interpretó el valor didáctico de la autoevaluación en la construcción del oficio docente desde una perspectiva hermenéutica, recuperando enfoques teóricos críticos y de derivación socio-cognitiva. Los resultados develan que los procesos autoevaluativos son inherentes al aprendizaje del oficio de enseñar, que son siempre situados y distribuidos en escenarios de la práctica docente. Uno de estos escenarios originó nuevos interrogantes y la construcción de un proyecto matriz y uno derivado. El primero, "¿Qué enseña la escuela media? Un estudio de sus huellas en la voz de sus egresados", pretende conocer prácticas de enseñanza que los graduados reconocen como específicas de ese nivel educativo en función de continuar en la comprensión del oficio docente. El segundo, "El aprendizaje en la escuela media en las voces de los estudiantes universitarios", estudia los sentidos que otorgan estudiantes universitarios avanzados a tales aprendizajes en función comprender vinculaciones entre el aprendizaje estudiantil y las instituciones educativas medias.

## Palabras clave

Autoevaluación Docente Enseñanza Aprendizaje

## ABSTRACT

### TEACHING AND LEARNING AT THE HIGH SCHOOL LEVEL: THE ROLE OF TEACHERS' SELF-EVALUATION

This work presents the research questions promoted by our conclusions in the research project "Self-evaluation processes in the teaching practices at the High School level" carried out in the Education College, at the Comahue National University. This project attempted to shed light onto the didactic value of self-evaluation in the construction of the craft of teaching, from a hermeneutic perspective, taking into account -critical and socio-cognitive theoretical approaches. The results reveal that the self-evaluation processes are inherent to the learning of the craft of teaching, that they always are situated and distributed in the scenes of the educational practice. One of these scenes originated new questions and the construction of both a main and a secondary research projects. The first research enterprise looks into: "What does High School teach? A study of its impact through the voices of its graduates". This work attempts to identify teaching practices that high school graduates recognize as specific to this educational level, in order to better understand the craft of teaching. The second project, "Learning in High School through the voices of university students", studies the meanings that advanced university students attach to what they have learnt in High School, with the objective of understanding the relationship between student learning and educational institutions.

## Key words

Teaching Teachers Self-Evaluation Learning

La presente ponencia es partícipe de la producción de nuestro equipo de investigación, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue[i]. Desde hace más de diez años, trabajamos en la comprensión de un tipo particular de prácticas de la enseñanza, las prácticas evaluativas. Transitamos nuestro camino investigativo desde una perspectiva hermenéutica, fortalecidos por aportes teóricos-metodológicos críticos y de derivación socio-cognitiva. En este sentido y, tal como lo señalan Chaiklin y Lave (2001), asumir este enfoque implica entender que las prácticas humanas, entre ellas las que estudiamos, son constitutivas de un mundo social donde las relaciones entre personas, actividades y situación conforman una sola entidad abarcadora y, al mismo tiempo, cambiante.

A lo largo de estos años y bajo estas convicciones, diferenciamos la acreditación de la evaluación y conceptualizamos a esta última como un proceso inherente a la enseñanza que implica emitir juicios de valor tendientes a la acción. Valoraciones y actuaciones que los docentes construyen en contextos sociales, históricos e ideológicos particulares y acordes con marcos axiológicos-epistemológicos específicos (Palou de Mate, M., 1998, 2001; Litwin, E., Palou de Maté, M., Calvet, M., Herrera, M. y Pastor, L., 1999, 2001, 2003)

En nuestro último proyecto focalizamos la tarea en el nivel medio e interpretamos el valor didáctico de los procesos autoevaluativos del docente en el aprendizaje de su oficio, es decir en la construcción del oficio de enseñar. La reconstrucción del material empírico de este trabajo nos permitió comprender que la autoevaluación es un proceso que se despliega en la cambiante y dinámica participación de los docentes en la vida cotidiana de las escuelas. Por ello, la autoevaluación no es una mera reflexión autocontemplativa, sino como una práctica valorada epistémica y moralmente por el docente. Este tiende a transformarla con acciones concretas y es siempre situada, es decir, distribuida entre los distintos componentes del sistema de actividad en el que se desarrolla su enseñanza.

Reconocimos que el contexto social e institucional, el aprendizaje moral y disciplinar de los alumnos, la formación docente y la comunicación didáctica son algunos de los componentes de este sistema y que, en nuestros datos, se constituyen en fuentes autoevaluativas. Asimismo, identificamos que la resolución de problemas y la toma de conciencia de estas fuentes por parte de los docentes son genuinas acciones transformadoras de la práctica y núcleos del aprendizaje del oficio de enseñar. Resultó evidente que en este sistema de actividad se suceden reorganizaciones permanentes que dan cuenta de la dinámica de las prácticas, poniendo en jaque cualquier apariencia de invariabilidad. Así, las transiciones, desequilibrios y perseverancias que se producen en el sistema configuran escenarios donde se entran lenguajes, experiencias, tareas y una herencia cultural común. Tales escenarios son genuinos contextos para el aprendizaje del oficio de enseñar y en ellos se construyen significativas tramas para todos los participantes de la comunidad de prácticas que conforma la escuela media (Cole y Engeström, 2001)

En tal sentido, la interpretación de las narrativas docentes nos permitió identificar tres escenarios plausibles de generar pro-

cesos autoevaluativos: *el de la rutina, la supervivencia y la trascendencia*. Todos ellos capturan y combinan problemáticas y prácticas de transformación por parte de los docentes que muestran a la escuela media como una institución que produce una compleja formación de escenas yuxtapuestas y, por tanto, imposibles de ensamblar en una obra con sentido unívoco. Es así como, el escenario *de la rutina* convoca a innumerables guiones cuyo argumento central refiere a las innovaciones metodológicas que los docentes ponen en marcha para subsanar los problemas de aprendizaje de los alumnos. Por su parte, el *de la supervivencia* escenifica el interjuego de intenciones contrapuestas y contradictorias de orden subjetivo, institucional y social que, por un lado, aspiran a transformar la estructura de la escuela media en función de reconstruir su sentido social y, por otro, permanecer inmutables para conservar lo instituido. El escenario *de la trascendencia* refiere a los fines y propósitos que el docente asume como destinos últimos de sus enseñanzas.

En este último escenario, la toma de conciencia de los docentes acerca de las huellas que sus prácticas imprimen en la comunidad pone de relieve que sus enseñanzas perviven más allá del presente y son quienes otorgan identidad al oficio de enseñar. En esta dinámica, el aprendizaje docente emerge en la concientización de propósitos implícitos en sus prácticas como así también del reconocimiento del alcance de intencionalidades explícitas. Son procesos que generan reflexiones y reconstrucciones de acciones pasadas y, desde allí, impulsan nuevas significaciones para prácticas actuales. Es decir, la reflexión deliberada y conciente acerca de las huellas de la enseñanza en la memoria y acciones de otros, porta funciones retrospectivas y, a la vez, proyectivas para el aprendizaje del oficio.

Entendemos que quien ejerce una práctica social y humana y se pregunta por los destinos de ella, se sitúa frente al espejo de su identidad profesional. Asimismo, dado que la enseñanza constituye una de esas prácticas, consideramos que al estudiar alguno de los avatares de su trascendencia, tal como lo hace Jackson (1999), estamos interpelando a su horizonte moral y epistémico.

Con esa intencionalidad pusimos en marcha un proyecto de investigación denominado *¿Qué enseña la escuela media? Un estudio de sus huellas en la voz de sus egresados*. Pretendemos construir, desde una perspectiva didáctica, categorías teórico-interpretativas que muestren algunas de las improntas que forja el nivel medio en sus egresados y, todo ello, en función de continuar trabajando en torno a la comprensión del oficio docente.

En ese sentido, nos propusimos reconocer e interpretar prácticas de enseñanza morales y epistémicas, de orden implícito o explícito, que los graduados reconocen como específicas de ese nivel educativo y, para esto, decidimos indagar a sujetos que terminaron sus estudios secundarios hace cinco años como mínimo y 10 años como máximo.

Al mismo tiempo, y como interrogantes subsidiarios de este proyecto matriz, elaboramos otro plan de trabajo investigativo que, desde una perspectiva psicoeducativa del aprendizaje, pretende focalizar la indagación en algunos aspectos específicos del plan general. El interés está centrado en comprender los significados que otorgan estudiantes universitarios avanzados a los aprendizajes que construyeron en la escuela media en función comprender algunas vinculaciones entre el aprendizaje de los alumnos y las instituciones educativas por las que transitan. Para ello, pretendemos reconocer las condiciones subjetivas, intersubjetivas e institucionales, los procesos cognitivos y los resultados que los estudiantes universitarios recuperan como constitutivos de sus prácticas de aprendizaje en el nivel medio (Pozo Municio, 1998)

Estos aprendizajes, lejos de ser logros estáticos e inmutables, se reelaboran durante el periodo de escolarización y su dinámica se extiende más allá de los límites temporales de ese trayecto formativo. Es decir, estas reconstrucciones son células vivas que perviven en la subjetividad de los egresados no sólo como simples recuerdos y alusiones a un perimido pasado

estudiantil, sino como significaciones actuales acerca de qué, cómo, bajo qué condiciones, y para qué se aprende en la escuela media.

Aún más, creemos que el tránsito de los estudiantes por el nivel educativo medio tiene una extensión y una intensidad lo suficientemente potente como para generar procesos de identidad. Tales procesos, tal como lo señala Bruner (1997; 1999; 2003), se construye continuamente guiados por recuerdos y experiencias pasadas y, al mismo tiempo, por miedos y expectativas futuras. Es aquí donde nuestros trabajos pretenden reencontrarse porque, nuevamente la inquietud de nuestro equipo, es recalcar en la comprensión de las prácticas educativas propias de la escuela media, sean estas de enseñanza o de aprendizaje, para reconocer sus bríos en la construcción de subjetividades, sean estas de enseñantes o de aprendices.

Por último y a modo de cierre, queremos reafirmar nuestra convicción que la comprensión de tales subjetividades corre el riesgo de convertirse en una entelequia teórica si se desatiende a la dinámica relacional en las se constituyen. En tal sentido, nuestras interpretaciones están comprometidas con entender que las identidades nunca son producciones estrictamente personales y definitivas, sino que se reorganizan y reconstruyen permanentemente en prácticas cambiantes y que se distribuyen dentro de un sistema de actividad específico.

## BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER, J. (1990). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BRUNER, J. (2003). *Fábrica de Historias*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (Comp.). (2001). *Estudiar las prácticas*. Bs. As.: Amorrortu.
- COLE, M. y ENGESTRÖM, Y. (1993): Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En G. Salomón (comp) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Bs. As.: Amorrortu.
- JACKSON, P. (1999). *Las enseñanzas implícitas*. Bs. As.: Amorrortu.
- LITWIN, E.; PALOU DE MATÉ, M.; CALVET, M.; HERRERA, M. y PASTOR, L. (1999). La evaluación en la buena enseñanza. En *Revista Ethos Educativo* 20, pp 9-19. México.
- LITWIN, E.; PALOU DE MATÉ, M.; CALVET, M.; HERRERA, M. y PASTOR, L. (2001). Evaluar para enseñar en el salón de clase. En *Revista Actas Pedagógicas*. Año 2, pp. 130-138. F.C.E. Universidad Nacional del Comahue. Argentina.
- 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*. Universidad Nacional del Comahue, Argentina: Edit. Publifadecs
- LITWIN, E.; PALOU DE MATÉ, M.; CALVET, M.; CHROBAK, E.; HERRERA, M.; MÁRQUEZ, S.; PASTOR, L. y SOBRINO, M. (2006). *Evaluar la propia enseñanza. Los escenarios de la escuela media*. Universidad Nacional del Comahue-Argentina: Edit. Publifadecs
- PALOU DE MATE, M. (1998): La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 93-132). Bs. As.: Paidós.
- PALOU DE MATE, M. (2001): Una mirada particular de la evaluación desde la didáctica. En Palou de Maté, M, De Pascuale, R. Herrera, M y Pastor, L.: *Enseñar y evaluar*. Bs. As. Geema, Grupo Editor Multimedial
- POZO MUNICIO, J.I.(1998). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianz

## NOTAS

- [i] Proyecto *¿Qué enseña la escuela media? Un estudio de sus huellas en la voz de sus egresados*. dirigido por la Mg María del Carmen Palou de Maté.

# EL DESGASTE LABORAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INICIAL.

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Cambón, Verónica; De León, Darío

Facultad de Psicología, Universidad de la República Oriental del Uruguay - Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC)

### RESUMEN

La inserción en Instituciones Educativas Públicas dependientes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a través de la docencia en el Servicio de Educación Inicial de la Facultad de Psicología de la UdelAR, nos ha impulsado a desarrollar la investigación "Hacia una comprensión del desgaste profesional de los maestros de Educación Inicial. Análisis comparativo en diferentes contextos" financiada por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC 2005-2007). Se indaga en torno al estado de salud de los maestros a través del estudio de Burnout, comprobando la presencia de indicadores del Síndrome, al contrastar las vivencias de las maestras de Educación Inicial que trabajan en Escuelas Urbanas emplazadas en zonas residenciales, y en Escuelas de Contexto Crítico de Montevideo. Se trata de una investigación cualitativa en la cual se privilegió desde lo metodológico la entrevista en profundidad, utilizándose también instrumentos gráficos así como el Inventario de Burnout de Maslach (MBI), de modo de poder el contrastarlas con las temáticas emergentes de las entrevistas. En esta ponencia se presentarán las principales conclusiones de la misma, dando cuenta de los factores que vulneran a los docentes en el ejercicio de su rol así como de los factores protectores.

### Palabras clave

Burnout Maestros Contexto Crítico

### ABSTRACT

TOWARDS A COMPREHENSION OF THE BURN-OUT SYNDROME IN PRESCHOOLS' TEACHERS. A COMPARATIVE ANALYSIS IN DIFFERENT SOCIAL CONTEXTS

Our participation in public educational institutions dependent from the National Administration of Public Education (ANEP), in our role as teachers in the Faculty of Psychology's Preschool Service from the Universidad de la República de Uruguay, has pushed ourselves up to develop this investigation "Towards A Comprehension Of The Burn-Out Syndrome In Preschools' Teachers. A Comparative Analysis In Different Social Contexts". This investigation intends to indagate about the teachers' state-of-health through the study of the levels of Burn-Out Syndrome, making comparisons between preschool teachers in urban middle-income schools and critical context ones. This paper presents the main conclusions of this investigation, giving account of not only the factors that vulnerate the teachers in their role but those which protect them as well.

### Key words

Burnout Teachers Critical context

### ENMARCANDO LA INVESTIGACIÓN

Desde nuestro lugar de docentes universitarios en el marco de los Servicios de La Facultad de Psicología de la Universidad de la Republica, mas específicamente desde el Servicio de Educación Inicial, hemos desarrollado la investigación "Hacia una comprensión del desgaste profesional de los maestros de Educación Inicial. Análisis comparativo en diferentes contextos" (periodo marzo 2005 - marzo 2007)

Nuestra inserción como docentes y profesionales en Programas estatales que atienden una población infantil en situación de extrema vulnerabilidad social, nos ha llevado a intervenir como psicólogos en Jardines de infantes y escuelas de Contexto Sociocultural Crítico.(1) Desde estas inserciones hemos percibido y atendido a los múltiples reclamos de los docentes ante situaciones que los interpelan en el ejercicio de su rol. Ello impulsó el desarrollo de esta investigación en torno a: qué es lo que está ocurriendo con la salud laboral de los docentes, que les genera una suerte de "desgaste laboral". En tal sentido, se indagó en torno al estado de salud de los maestros a través del estudio de los niveles de Burnout valorando la presencia de indicadores del Síndrome al contrastar las vivencias de las maestras de Educación Inicial que trabajan en Escuelas Urbanas (EU) emplazadas en zonas residenciales, y en Escuelas de Contexto Crítico (CSCC) de Montevideo. (1)

El objetivo general que enmarcó esta investigación fue: Analizar si el contexto laboral tiene incidencia en los niveles del Síndrome de Burnout, en las maestras de Educación Inicial que trabajan en Escuelas de Contexto Crítico (CSCC), y en Escuelas Urbanas (EU) de Montevideo.

En función de ello, se desprendieron los siguientes objetivos específicos:

- Valorar la presencia de indicadores del Síndrome en la población a estudiar.
- Identificar en la presencia del Síndrome, la incidencia de la percepción que cada maestra tiene de su rol y del ideal de maestra que ellas poseen.
- Caracterizar el contexto en el cual la maestra desarrolla su práctica, visualizando que factores están incidiendo en los distintos niveles de Burnout.
- Identificar la incidencia de otros factores que puedan afectar la relación contexto-presencia del Síndrome.

Esta investigación se enmarca en una metodología cualitativa en el entendido de que la misma permite atender a la complejidad del fenómeno, apuntando a la comprensión de lo que para estas maestras significan las condiciones de trabajo en tanto generadoras de desgaste laboral. Con dichas maestras se realizaron entrevistas en profundidad en el entendido de que las mismas permiten acercarse a las experiencias propias de los sujetos, a su particular forma de percibirse como docente, a los significados que construyen en torno a su identidad profesional. Se utilizaron también instrumentos gráficos Inventario de Burnout de Maslach (MBI), de modo de poder el contrastarlas con las temáticas emergentes de las entrevistas.

## ACERCA DE LOS RESULTADOS

Acercarnos a una comprensión del desgaste laboral de los docentes, nos llevó a realizar una tarea de análisis descomponiendo en sus partes constitutivas una realidad compleja. Seleccionamos tres líneas de indagación: la relativa al contexto laboral, la representación que los docentes tienen del maestro ideal, y el desgaste laboral. Llegó el momento de recomponer lo disgregado para entenderlo en su complejidad.

Hemos constatado que efectivamente el contexto en el cual la maestra desarrolla su práctica tiene incidencia en el desarrollo progresivo de las distintas dimensiones que estructuran el síndrome de Burnout.

Si bien encontramos que los maestros que se desempeñan en CSCC evidencian un mayor desgaste laboral producto del ejercicio de su rol, éste también estuvo presente en maestros que se desempeñan en contextos favorables (2).

Sin embargo, encontramos que los factores que están en la base de este desgaste difieren en ambos contextos. Mientras que las maestras que trabajan en CSCC se ven impactadas por las situaciones sociales que hacen a la cotidianeidad de estos niños y sus familias en la comunidad en la que trabajan; las maestras que se desempeñan en contextos favorables evidencian un desgaste anclado en las relaciones que se establecen en el plano fundamentalmente intrainstitucional. El nivel de impacto y con ello las características del desgaste son de distinta índole. Mientras que en CSCC vulnera fundamentalmente la relación con el “afuera” connotado muchas veces desde el lugar de la carencia y/o de la violencia; en contextos favorables vulnera principalmente el “adentro”, remitido a las relaciones que se establecen en el mundo adulto. Con ello queremos afirmar que estos factores que vulneran están presentes en ambos contextos si bien adquieren una expresión diferente y una predominancia también distinta.

Desde el discurso de los maestros que desempeñan su función en Escuelas de Contexto Crítico, la comunidad aparece sobrevalorada, ya sea desde sus fortalezas, ya sea desde sus carencias, ubicada en un lugar de proveedor de. Probablemente sea dicha condición la que la torna en una dimensión muy poco jerarquizada por los docentes que trabajan en contextos favorables.

En las escuelas de CSCC, la crudeza de las situaciones vividas por los niños y sus familias golpea la sensibilidad del maestro generando una gran movilización afectiva. Ante ello la paralización, la pérdida de distancia con un involucramiento en demasía o incluso el distanciamiento excesivo, son respuestas “esperables”, en la medida en que no es fácil procesar el sufrimiento del otro. Si a esto se suma la falta del sentido de pertenencia institucional, de sostén del colectivo docente y la dirección, al maestro lo abruman sentimientos de soledad. La desesperanza toma cuerpo y va avasallando la capacidad resiliente del docente, capacidad ésta que le permitía “doblar” sin quebrarse ante dichas situaciones.

En este marco la tarea docente se ve vulnerada, como respuestas a las características de este medio que las interpelan en su función. Situación ésta que hemos encontrado en la base de su desgaste laboral, en la medida que hay un desplazamiento de las energías que debieran centrarse en la tarea educativa debido a la preocupación por problemas sociales. Este descentramiento conlleva el riesgo de que los maestros pierdan el sentido de su función enseñante, produciéndose un desdibujamiento del rol que aumenta el sentimiento de frustración. Frustración en la medida que no logran modificar aquellas condiciones porque la pobreza, el abuso, el maltrato, conllevan soluciones que remiten al plano social, y a las políticas sociales que debieran ofrecer alternativas. Desgasta entonces el sentir que se va descentrando el eje de lo educativo a lo social, por lo que se impone a nivel estatal la necesidad de discriminar políticas sociales de políticas educativas.

En ECF, por su parte, el desgaste laboral que también está

presente, remite fundamentalmente a las exigencias centradas en la realización de una tarea que sea considerada por ellas mismas y por los otros como exitosa. La docencia en escuelas de práctica conlleva como añadido la exigencia de oficiar como modelo, así como las vivencias de la necesidad de estar actualizado en las últimas tendencias. Por otra parte, por momentos surge la imagen de “familias amenazantes” al interpelar a los maestros en su función educativa, en los contenidos que se transmiten, en su opción didáctica. Subyace en la base de su desgaste laboral un sentimiento de mayor exposición.

Las condicionantes del desgaste comunes a ambos contextos versan sobre las sensaciones de carencia con relación a las condiciones laborales, entendiendo por tales las concernientes a lo edilicio, al elevado número de alumnos, a los recursos materiales y humanos, a la remuneración fruto de su trabajo y a las posibilidades de continuar formándose. Carencia también centrada en las vivencias de falta de apoyo a nivel del colectivo docente, así como de la dirección e inspección visualizadas más desde su función fiscalizadora.

Otros factores que irrumpieron con fuerza en la base del desgaste laboral remiten a elementos intrínsecos a la órbita personal, con la sensación de que la vida laboral invade la vida privada. Se torna dificultoso “quitarse la túnica” porque se es docente las veinticuatro horas del día. En tal sentido el ser maestra aparece avasallando espacios que debieran destinarse a su propia familia, a su función de madre, amiga, compañera, esposa.

Esta serie de elementos mencionados como generadores de malestar docente, están en la base de esa distancia entre su representación del ser docente hoy y el ideal de maestro que poseen. Esta distancia fue significativa principalmente en aquellos docentes que presentaron desgaste laboral. De las 10 maestras que tienen un alejamiento significativo con el ideal, 8 presentan alguna dimensión afectada, lo cual confirma la hipótesis de que “Una mayor distancia entre la percepción que tiene la maestra de su rol y lo que para ella constituye el ideal, aumenta la presencia de indicadores del Síndrome”.

Alejamiento del ideal que contradiciendo especulaciones fue mayor en aquellas maestras que se desempeñan en contextos favorables (2), tal vez por esa sensación de sobreexigencia que plantean.

Aparecieron también explícita e implícitamente, ya sea en referencia directa por estarlo vivenciando o por estar en la base de una aspiración, elementos que visualizamos como factores protectores al malestar docente y al desgaste laboral.

En tal sentido se encuentra el centramiento en la tarea docente, asumiendo su rol con confianza al sentirse instrumentado, capacitado, pudiendo redimensionar la tarea educativa contemplando a los distintos actores, pero asignándole un énfasis mayor a la tarea de enseñar. Pudiendo desde una capacidad empática comprender la situación del otro, para no generar la coraza protectora que lleva a la despersonalización; a la vez que saber delegar en otros técnicos aquellas situaciones que lo trascienden en su rol, trabajar en red, pudiendo salir de una lógica asistencialista, para redimensionar de este modo la función pedagógica de la escuela.

Se visualizó como el trabajo en doble turno adquiere preponderancia en el desgaste laboral, siendo un factor protector el poseer otro trabajo diferente al docente, para de este modo poder ampliar el espectro trascendiendo las problemáticas propias del magisterio.

También ofician como factores protectores las Redes de sostén que poseen. Redes que se entretejen en el vínculo con los colegas, por sentirse parte de un colectivo docente “fuerte”, cuando perciben que en el contexto macro de la Escuela la Educación Inicial es valorada, cuando sienten que cuentan con el apoyo y respaldo de la dirección e inspección.

Cumple también una función de sostén el sentirse respetado y valorado como persona y en su saber por las familias, a la vez que comprobar que las mismas valoran el sentido y función de

la educación inicial.

Participan también de las redes de sostén del docente esos "otros significativos" que forman parte de su vida, entendiendo por tales a familiares, compañeros y amigos, que los interpelan a separar la vida privada de la vida laboral y el poder disfrutar del ocio y el tiempo libre.

---

#### NOTA

(1) De aquí en más se utilizará la siguiente convención: CSCC para hacer referencia a escuelas categorizadas por la ANEP como de Contexto Sociocultural Crítico y ECF para nominar a escuelas categorizadas como de contextos favorables. "El contexto sociocultural de la escuela se construyó por primera vez en 1996 por la UMRE (MECAEP), combinando información de equipamiento del hogar y nivel educativo de las madres de los estudiantes". (ANEP MONITOR EDUCATIVO EDUCACIÓN PRIMARIA (Escuelas Públicas 2002) TERCERA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS Indicadores educativos en mapas: su distribución en el espacio geográfico. Programa de Evaluación de la Gestión Educativa, Junio, 2004)

(2) Las tres cuartas partes de las maestras entrevistadas presentan alguna dimensión afectada.

(3) "Contradice el supuesto de que la distancia entre la representación del docente ideal y el real es mayor en Escuelas de Contexto Crítico el hecho de que: - De las 10 maestras que presentan un alejamiento significativo, 7 corresponde a maestras que trabajan en escuelas de contexto favorable, mientras que tres se desempeñan en escuelas de contexto crítico."

#### BIBLIOGRAFÍA

CORDEIRO, J.A.; GUILLÉN, C.y F.J. GALA (2000) El Síndrome de Burnout en los Maestros de Primaria. Comunicación presentada en el IX Congreso IINFAD 2000.

DICKER, G. y F. TERIGI (1997) La formación de Maestros y Profesores: Hoja de ruta. Paidós. Buenos Aires.

DUSSEL, I. y S. FINOCCHIO (comp.) (2003) Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

FERRANDO, J. "¿Cuántas maestras caben en una maestra?" Ponencia presentada en la jornada "El maestro, entre la realidad y el mito" y publicada en la revista QUEHACER EDUCATIVO, N° 16, agosto setiembre, 1995.

MANASSERO MAS, M. A. (2003) Estrés y Burnout en la enseñanza. Palma de Mayorca. Universitat de les Illes Balears.

TRAVERS, C.J. & COOPER, C.L. (1996) El estrés de los profesores: la presión de la actividad docente. Buenos Aires. Paidós.

# DISPOSICIONES DE LOS ALUMNOS DE INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE A LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL O MENTAL

Cancelo, Susana  
Instituto Superior de Formación Docente N°3 Dr Julio Cesar Avanza. Argentina

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de una investigación llevada a cabo en el ISFD N° 3 Dr. Julio César Avanza destinada a indagar las disposiciones de los alumnos de dos ISFD para integrar alumnos con discapacidad mental o visual en sus aulas. De acuerdo al estudio realizado es necesario dar prioridad a incluir en la Formación Docente algunos espacios para rever estas concepciones.

## Palabras clave

Disposiciones Integración Formación Docente

## ABSTRACT

THE DISPOSITIONS OF STUDENTS TO INCLUDE PUPILS WITH LEARNING OR VISUAL HANDICAP IN THEIR CLASSROOM

The object of this paper is to submit the results of a research carried out in the ISFD N° 3 Dr Julio César Avanza aimed at inquiring the disposition of students from two ISFD to include pupils with learning or visual handicap in their classroom. According to this research, it is necessary to give priority to include in teacher's instruction some spaces to review this conceptions.

## Key words

Disposition Inclusion Teacher's instruction

## DESARROLLO

Al considerar al fenómeno de la integración educativa no se puede dejar de considerar que las decisiones adoptadas a nivel Curricular en los ISFD de la Provincia de Buenos Aires tienen sus efectos. Si bien hay muchas preguntas nos centraremos en reflexionar sobre los siguientes aspectos:

a) ¿Qué disposiciones se construyen en los alumnos-docentes sobre las modalidades de integración que propone la Dirección de Cultura y Educación?

b) ¿Cómo las instituciones formadoras contribuyen a la futura atención de las NEE?

Se intentó "estudiar lo social individualizado", es decir, lo social refractado en un cuerpo individual que tiene como particularidad el atravesar simultáneamente a las instituciones y a los grupos y actores que las conforman. Es decir, se propuso estudiar la realidad social en una forma incorporada, interiorizada. Precisamente, el desarrollo de una sociología psicológica implica que la noción misma de **disposición**, central para pensar el pasado incorporado a la escala individual, sea examinada. Al no tener indicaciones sobre la manera de reconstruirla, se la deduce en las prácticas sociales. La metodología de recolección de datos seleccionada fue la encuesta pues las disposiciones son frecuentemente observadas estadísticamente en las mismas.

A partir de las respuestas y la fundamentación de las mismas, intentamos interpretar, dar cuenta, o al menos aproximarnos al establecimiento de las condiciones constitutivas del entendimiento alcanzado por los alumnos de los ISFD involucrados acerca de la integración escolar de niños con NEE específicas (discapacidad intelectual y ceguera)

El análisis de los datos relevados hasta la fecha pone de manifiesto que el 66% de los alumnos encuestados está a favor de la integración de **alumnos con Discapacidad Intelectual**. Las respuestas que condicionan las posibilidades de integración a la disponibilidad de recursos materiales y humanos (maestro integrador, de apoyo) llegan a representar el 24% de las respuestas. Sin embargo un 10% manifiesta estar en contra de la integración aduciendo falta de preparación.

En el caso de los **alumnos ciegos** los porcentajes de aceptación disminuyen: el 57% está a favor y el 25% limita esta posibilidad a los apoyos funcionales. El 18% de la totalidad de los alumnos encuestados se manifiesta en contra de la integración. En estos casos también alegan carecer de preparación y/o herramientas para la atención de estos niños.

Ya sabemos que distintos autores han considerado que el **reconocimiento** que hagan de un niño sus educadores condicionará la construcción de su éxito o fracaso escolar.

Por ello es importante que al analizar las **razones a favor de la integración de alumnos ciegos o con DI**, los alumnos hacen referencia al "derecho" en un 49%. No obstante, en los ISFD involucrados, **el alumno con DI** es considerado como alguien que posee capacidades adaptativas (15%) y/o capacidades sociales (10%) pero también se lo considera como un sujeto dependiente (13%) que puede erigirse como un inconveniente (20%) para el normal desarrollo de la clase.

Cuando se refieren a **alumnos ciegos**, se lo considera como

un otro con capacidad de aprendizaje (36%), con posibilidades de desarrollo intelectual pero asimismo lo consideran como otro dependiente (31%) o como un obstáculo (29%)

Si bien los alumnos manifiestan una **disposición positiva a la integración** se percibe, especialmente en la manera de referirse a los sujetos, de que los encuestados no han incorporado el conjunto de sus hábitos o disposiciones de la misma manera. La aceptación por "derecho", o sea, por imposición normativa hasta la consideración del otro como un obstáculo dan prueba de ello. Tampoco es ingenuo que el 39% de los encuestados hagan referencia a la tecnología como un requisito para la integración de niños ciegos.

Analicemos: ¿Serán estas manifestaciones indicios de la colonización del mundo de la vida escolar? ¿Un indicio de la burocratización que ha sufrido el sistema educativo provincial estos últimos años? ¿Es ésta una implícita coerción de los dispositivos técnicos sobre la acción? Los alumnos parecen considerar que la acción comunicativa, propia de los procesos educativos integradores, obedeciera a la normalización o a la tecnología, imprimiéndole una lógica diferente a las interacciones subjetivas. Como si la escuela fuera una institución social sin mediaciones intersubjetivas, una institución que puede prescindir de acciones comunicativas y reemplazarlas por las tecnológicas. Esta lógica también puede inferirse cuando alumnos futuros profesores de Educación Física juzgan a los niños con NEE en términos de eficacia y llega a considerárselos **"un obstáculo"**. La ideología deportista, competitiva y excluyente se manifiesta subrepticamente en estas palabras. Este tipo de agenda educativa en términos de eficacia, tiende a profundizar la exclusión social.

Por último, en ambos ISFD se ha mencionado la **capacidad de aprendizaje de los niños ciegos**, reconocimiento diametralmente opuesto al de los niños con DI, a quienes se los considera con capacidad de adaptación y/o de socialización. Sin embargo no se han hecho mención a otros aspectos de la subjetividad o de la corporalidad que también intervienen en el proceso educativo.

Queda así al descubierto la impronta del paradigma positivista, la sobreestimación del rendimiento académico y la excesiva burocratización de la dinámica escolar que conviven, sin embargo, con un discurso que apela a la profesionalización docente para la atención de la diversidad en sus distintos sentidos, a la flexibilización curricular, a las adaptaciones, a la innovación, etc, etc...

Lamentablemente, cuando las funciones de subjetivación y socialización son ejercidas en instituciones con esta lógica, no es gratis. Patologías producidas sistémicamente comienzan a producirse. La alienación es inevitable.

Por eso la educación, en todos los niveles, exige una reflexión sostenida de la reproducción simbólica del mundo de la vida. En nuestro caso, se hace necesario analizar las relaciones de dependencia entre el cambio sociocultural a favor de la integración e inclusión escolar (al menos en el discurso) y las transformaciones de la reproducción, en nuestro caso puesta de manifiesto explícitamente en un cambio curricular que elimina el tratamiento específico de las NEE en los distintos profesorados. Las Instituciones formadoras de docentes deben tomar conciencia de que las situaciones de crisis pueden ser producidas por las múltiples ocasiones de desajuste, de fractura entre lo instituido y lo que las situaciones cotidianas exigen hoy para estar en las aulas.

HABERMAS, J.: Teoría de la acción comunicativa (Crítica de la razón funcionalista). Taurus. 1990 "La psicología social de G. H. Mead leída desde Habermas", material impreso ffyh, UNC.

LAIHIRE, B.: El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Siglo veintiuno editores: Buenos Aires. 2005

LAINO, D.: Aspectos psicosociales del aprendizaje. Homo Sapiens: Rosario. 2000

LAINO, D.: "Reflexiones psicosociales a partir del pensamiento de Jürgen Habermas" Revista de Epistemología Cinta de Moebio N° 15. Dic. 2002. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. 2002

LAINO, D.: La psicopedagogía en la actualidad. Homo Sapiens. Rosario. 2003

LAINO, D.: (en prensa) "Un modelo de análisis".

LAPASSADE, G.: "La Intervención en las instituciones de educación y de formación" en La intervención institucional de Ardoino, Lapassade y otros. Editorial Plaza y Janes: México. 1987

---

## BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, P.: Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo veintiuno editores: Buenos Aires.

BOURDIEU, P.: Meditaciones pascalianas. Anagrama: Barcelona. 1999

HABERMAS, J.: Teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos, Cap 11. Editorial Cátedra: Madrid. 1989



# FUNCIONES PARENTALES EN EL DISCURSO DE NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Cancelo, Susana

Instituto Superior de Formación Docente N°3 Dr Julio Cesar Avanza. Argentina

## RESUMEN

Este trabajo sintetiza las conclusiones de una tesis de Maestría (UBA) en curso. El objetivo propuesto fue analizar las caracterizaciones de las funciones materna y paterna en las producciones orales en encuadre clínico de niños institucionalizados con problemas de aprendizaje. La muestra comprendió 10 niños asistidos en Pequeños Hogares dependientes de la Municipalidad de Bahía Blanca. Sus edades oscilan entre 6 y 13 años. Todos cursan su escolaridad en EGB y presentan dificultades generalizadas de aprendizaje. El análisis de datos se focalizó en la organización narrativa y formal de los discursos infantiles. La evaluación cualitativa de ciertos factores posibilitó realizar un informe descriptivo de los rasgos más significativo. De este modo, también hemos podido distinguir los procesos psicológicos que limitan la simbolización sin caer en clasificaciones psicopatológicas. Creemos que esta modalidad de abordaje aporta un instrumento para revalorizar la heterogeneidad significativa.

## Palabras clave

Simbolización Aprendizaje Heterogeneidad

## ABSTRACT

### PARENTS'S ROLES OF INSTITUCIONALIZAD CHILDREN'S SPEECH

This paper presents the outline of a UBA Master's thesis on course. Its target is to analyse the characteristics of the mother and father's roles of institutionalized children's speech in clinic framing. The sample consisted of 10 children assisted in municipal institutions in Bahía Blanca. Their ages fluctuated from six to thirteen years old. They are EGB pupils with learning disability. The analysis contemplated the narrative and formal structure of the children's speech. The qualitative evaluation of certain factors can produce a descriptive record of the more important features. We can also infer and distinguish the psychic process that limits the symbolizing without psychopathic classifications. We believe this way of approaching provides a tool to increase the value of heterogeneous signifier.

## Key words

Symbolizing Disability learning Heterogeneous

## DESARROLLO

El objetivo perseguido en este trabajo es analizar qué caracterización de las funciones parentales logran desplegar en sus discursos los niños institucionalizados con problemas de aprendizaje.

Se ha partido de analizar 100 producciones discursivas orales elaboradas en encuadre clínico por niños institucionalizados en edad escolar que han manifestado rendimientos escolares deficitarios. Dichas producciones se obtuvieron a través de la administración del CAT (A).

La utilización de la temporalidad y de la articulación de la organización narrativa (personajes, conflictos y resolución) y formal (sujetos y temporalidad) como categorías de análisis concedió la posibilidad de discriminar los procesos psíquicos que caracterizan las dificultades de simbolización. El abordaje del discurso permitió, asimismo, interpretar la heterogeneidad de la producción psíquica.

Partimos de considerar que las funciones materna/paterna facilitarán o no desarrollar la capacidad de metabolización y el engendramiento de modalidades psíquicas propias, particulares, creativas que posibiliten una relación mediatizada. Sin embargo en los casos analizados fallas en estas funciones originaban los procesos judiciales que culminaban con la institucionalización. ¿Qué recursos pondrán en juego estos niños? ¿Cómo caracterizan estas funciones fallidas? ¿Qué sustituciones y posiciones subjetivas elaboran en este contexto?

### 1) Función materna:

La característica más sobresaliente del análisis de la función materna es la ausencia de una expresión manifiesta en la narración de cualquier rasgo relativo a su función en el 53% de las producciones analizadas que corresponden al 80% de los niños. En el 47% restante, donde se expresan caracterizaciones de la función, predominan rasgos ambivalentes que no son desplegados en forma conflictiva sino que coexisten de manera alternada o yuxtapuesta. Esta característica altera la elaboración de la temporalidad generando interrupciones y dificultan la posibilidad de una argumentación histórica.

Las acciones significativas que se le asignan a la función son:

- se mantiene indiferente, sin establecer relación con el hijo en el 16% de las producciones
- abandona la escena en el 9% de las producciones
- castiga, impone, se enoja, ejerce autoridad con violencia con características sádicas en el 5% de las producciones (Hasta la figura paterna queda subordinada en un caso)
- provee alimento o cuidados en el 10%
- impide acciones en el 4% de las producciones que corresponden a una sola niña (Caso Belén)
- y expone a la agresión de la figura paterna en el caso Cintia (L9).

Se observa que frente a la ausencia se reemplaza la función por una tía en el 21% de los casos analizados. En estas ocasiones aparece un trabajo de sustitución que se encuentra ligado a narraciones más complejas desde el punto de vista formal.

Es posible establecer una diferencia, un salto cualitativo, entre el grupo para quien la función está ausente y aquel cuya modalidad de elaboración le permite desplegar intentos ligadores,

restitutivos y elaborativos que aparecen dramatizados en la fantasmática expresada.

## 2) Función paterna:

La función paterna aparece degradada, desvalorizada. Precisamente se degrada la función paterna a través del uso de resonancias fonéticas o denominaciones despectivas. Incluso se acompaña el discurso con gestos de fastidio. Además la figura paterna es caracterizada por el cansancio y por el aburrimiento en el 10% de las producciones.

También es altamente significativo que:

- En el 25% de las producciones la figura masculina esté asociada a la agresión, al acecho.
- En el 80% de las producciones de la L7 pareciera que ejerce un control sádico, una función paterna autoritaria, que impone prohibiendo sin oferta simbólica.
- En otro caso, inclusive, la agresión se dirige hacia sí mismo a través del uso de reflexivo ("se golpeó").
- La función paterna sádica exige clara y explícitamente el sacrificio del menor para lograr su propia satisfacción en un caso.

Esta caracterización de la función paterna desencadena una modalidad defensiva recurrente. Por ejemplo, en el 50% de los casos se evita la relación con la misma: en el 30% de los casos se la sortea omitiendo la figura pequeña en la L3 o pluralizando en el 20% restante. Todas ellas son diferentes estrategias para evitar la enunciación de un conflicto significado como imposible por los aspectos destructivos de la función.

En otros casos, pareciera que frente a la ausencia de figura materna se hace necesario incluir a personajes masculinos que reafirman la discriminación y la posibilidad de figurar y comunicar.

Podríamos considerar, entonces, que en la mayoría de las producciones el padre aparece, por su caracterización particular, con pocas posibilidades de ofrecer eficientemente emblemas masculinos, manteniendo una posición depreciada, menospreciada, desprestigiada.

Es importante articular estos aspectos sobresalientes de las modalidades de elaboración de estas funciones maternas y paternas.

En los relatos de estos niños se puede inferir una oferta materna francamente deficitaria. Dato relevante si se considera que es imprescindible una oferta materna de significación que permita la apertura, que permita al niño la búsqueda de un placer tenido y perdido. Así se posibilita la búsqueda de objetos sustitutivos, condición necesaria del poder pensar.

Pero, además, si tampoco la función paterna opera como propiciador de la descapturación narcisista materna ofreciendo atributos representativos y referentes identificatorios capaces de propiciar el ingreso a la terceridad, a la cultura, ¿cómo se desenvolverá la conflictiva edípica en estos niños con una función materna ausente o ambivalente y una función paterna deficitaria? ¿Qué posiciones lograron asumir en contextos tan paradójicos?

## 3) Características sobresalientes de los personajes:

Los personajes pequeños son frecuentemente omitidos como se corrobora en el 30% de los relatos que corresponden a la L3.

En distintas circunstancias (11%) los personajes que interactúan son hermanos y son mencionados en plural.

Cuando la figura materna se aleja son capaces de autoabastecerse y actuar con autonomía, son capaces de cubrir independientemente sus necesidades en el 40% de estos casos: no aceptan la espera y se proveen solos del alimento o frente a la carencia, solicitan ayuda a terceros. Esta situación nos habilita a preguntarnos si exige esta particular función materna una formación fraternal sustitutiva.

También se podría inferir que tanto la omisión como la plurali-

dad permitirían evitar o enfrentar (según el caso) una situación difícil o displacentera para el sujeto.

En relación a otros personajes que exceden el grupo familiar puede observarse que se adicionan personajes solidarios en el 7% de las producciones: 3% masculinos y 3% femeninos (denominados como tías) Estos personajes no representan peligro alguno y por el contrario, ejercen funciones maternas o paternas adecuadamente. En un caso estas funciones están asumidas por un hermano. Estas situaciones permitirían pensar que se trata de sustitutos de las funciones parentales, recreaciones en formas restitutivas.

En algún caso la discriminación se logra apelando al tamaño o al rol familiar. No obstante, las identidades y/o las relaciones no se mantienen, son inestables. Se confunden dichos roles o se permutan las especies implicadas en los relatos.

También se apela frecuentemente a la omisión, la duplicación y la adición de personajes que desorganizan y provocan mayor desconcierto en el relato. Estos recursos parecen estar al servicio de evitar el surgimiento del conflicto.

Freud (1919) consideraba "...que el doble fue en su origen una seguridad contra el hundimiento del yo, una enérgica desmentida del poder de la muerte..." Idea sugerente para pensar el doble como lo especular que permite desmentir la castración y la muerte. Lo ominoso requiere, precisamente, de diversas escenas defensivas: duplicaciones, escisiones, desmentida.

Dice Casas de Pereda (1999) que "se congrega allí mecanismos proyectivos, de duplicación, de omnipotencia del pensamiento, de magia e ilusión, que mentan la desmentida de la ausencia. Todos elementos fantasmáticos y formaciones del Inconciente que evocan ámbitos narcisistas en riesgo."

Por lo tanto consideramos que cualquier acción que involucre a niños institucionales no debiera pasar por alto esta particular situación subjetiva.

---

## BIBLIOGRAFÍA:

- AULAGNIER, P. (1977) La violencia de la interpretación. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Ed.
- AULAGNIER, P. (1986) El aprendiz de historiador y el maestro brujo. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Ed.
- BLEICHMAR, S. (1999) Clínica psicoanalítica y neogénesis. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Ed.
- BLEICHMAR, Silvia (1984/1999) En los orígenes del sujeto psíquico. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Ed.
- CASAS DE PEREDA, M. (1999) En el camino de la simbolización. Producción del sujeto psíquico. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- FREUD, S. (1915/1998) Lo Inconciente en Obras Completas Vol. XIV Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Ed.
- FREUD, S. (1915/1998) La Represión en Obras Completas, Vol XIV Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Ed.
- GREEN, A. (1995) El lenguaje en psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Ed.
- GREEN, A. (1996) La metapsicología revisitada. Buenos Aires, Argentina: Eudeba
- GREEN, A. (2001) El tiempo fragmentado. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Ed.
- SAMI Ali, M. (1982) De la proyección. España: Ediciones Petrel
- SCHLEMENSON, S. (comp) (1999) Leer y escribir en contextos sociales complejos. Buenos Aires: Paidós.
- SCHLEMENSON, S. (Comp) (2001) Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.
- SCHLEMENSON, S. (2004) Subjetividad y lenguaje en la clínica Psicopedagógica. Buenos Aires: Paidós Educador

# ADOLESCENTES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: ASPECTOS INSTRAPSIQUICOS DE LOS INTERCAMBIOS INTERSUBJETIVOS VIRTUALES

Cantú, Gustavo  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Este artículo se propone caracterizar algunas consecuencias psíquicas de la organización espacio-temporal en los intercambios virtuales en el chat. En primer lugar, se describe el dispositivo del chat en tanto mediatiza la visibilidad directa del destinatario y limita las posibilidades del acto. Se postula que esta clausura parcial de los polos perceptivo y motor instaura en los intercambios virtuales unas condiciones semejantes a las del trabajo del sueño. Se propone como hipótesis que al constituirse un espacio transicional que pone en suspenso la realidad (puesto que el lenguaje ya no se centra en su función referencial externa), se pone en suspenso también la temporalidad convencional. Se sostiene que en algunos casos esta dinámica impuesta por el dispositivo incrementa el surgimiento de las representaciones de deseo y constriñe a las representaciones de cosa a transformarse en representaciones de palabra. De modo contrario, en otros casos en los que la modalidad de producción singular no permite aprovechar esta modificación de la economía de las fronteras y los beneficios regresivos que de ella derivan, el sujeto queda expuesto a la invasión interna (por las pulsiones) y externa (por el objeto) recurriendo a distintas modalidades de producción de carácter restrictivo.

## Palabras clave

Adolescencia Tecnologías Simbolización

## ABSTRACT

ADOLESCENTS AND NEW TECHNOLOGIES: INTRAPSYCHIC ASPECTS INVOLVED IN VIRTUAL INTERSUBJECTIVE EXCHANGES

This article aims at characterizing some psychic aspects of virtual exchanges accomplished by adolescents. First, 'chat' is described as restricting the addressee's direct visibility and restraining from acting-out possibilities. It is postulated that this partial closure of perceptive and motor poles promotes psychic conditions similar to those developed in dreams' work. It is proposed as an hypothesis that the transitional space built in these situations suspends objective reality and conventional temporality. It is postulated that in some cases this dynamics enhances the arousing of object- representations and their transformation into word-representations. Nevertheless, some cases exist in which singular productive profile does not allow the subject to take benefit of these economics transformations and their regressive consequences, thus the recourse to different productive forms that restrict their symbolic possibilities.

## Key words

Adolescence Technologies Symbolization

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo se enmarca dentro del proyecto UBACyT 2006-2009 (PS12) "*Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica*", dirigido por la Lic. Patricia Álvarez, Profesora Adj. Reg. Cát. Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires. El objetivo general del Proyecto consiste en analizar las transformaciones actuales en los procesos de subjetivación y producción simbólica de los jóvenes en relación al uso de las nuevas tecnologías.

Una de las dimensiones de análisis de dicho problema consiste en abordar los aspectos psíquicos involucrados en las transformaciones simbólicas consecuentes a los nuevos modos de intercambio. En ese sentido se toman como objeto de análisis los modos de comunicación entre pares en las conversaciones de chat.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación es caracterizar las transformaciones en los procesos de subjetivación y producción simbólica de los jóvenes en relación con el uso de las nuevas tecnologías.

En este artículo se aborda únicamente la dimensión espacio-temporal de dichas transformaciones con arreglo a uno de los objetivos específicos, que consiste en describir las transformaciones en las representaciones de la temporalidad y la espacialidad ligadas a las modificaciones de la oferta simbólica de las nuevas tecnologías.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. Recolección de datos

En el proyecto de investigación se toman dos tipos de fuentes: entrevistas y conversaciones de chat en sujetos adolescentes usuarios habituales de la red. En este artículo se tomará como fuente únicamente las entrevistas.

### 3.2. Análisis de datos

El análisis cualitativo de las entrevistas aborda los relatos estudiando tanto los aspectos de forma como de contenido, utilizando instrumentos de análisis de discurso oral elaborados en investigaciones anteriores (UBACyT PS 044) que permiten investigar tanto las modalidades particulares de producción simbólica como las estrategias privilegiadas de construcción de sentido, en relación a cada una de las dimensiones de análisis.

## 4. RESULTADOS PRELIMINARES

A partir del análisis de las entrevistas estudiadas intentaremos una caracterización de esos parámetros que ordenan los intercambios intersubjetivos en el chat e intentar conceptualizar sus correlatos intrapsíquicos.

**1. acotamiento de la visibilidad del interlocutor:** aún usando cámara web, la visibilidad es indirecta, recortada y mediada. Es decir que el sujeto se dirige a otro que solo puede representarse sin percibirlo directamente. El acotamiento de la visibilidad produce una estimulación del sistema representativo a través de la limitación de la percepción. De este modo hay en los intercambios una ruptura de la referencia real y una exacerbación de la referencia imaginaria, ya que nunca se puede comprobar la adecuación de la referencia real de un enunciado ("*Hay gen-*

*te que te manda cualquiera, y vos te hacés la re-película, como no lo estás viendo no podés saber si es cierto*", nos dirá uno de nuestros entrevistados). La ausencia de visibilidad modifica asimismo el eje presencia-ausencia, siendo imposible e inútil pensarlo en términos dicotómicos, ya que el dispositivo ofrece una amplia gama de estados intermedios entre presencia (conectado) y ausencia (desconectado). La arbitrariedad del otro aparece magnificada, puesto que puede ausentarse a voluntad, ver sin ser visto e incluso ser visto sin ver. La disponibilidad de cámara web complejiza la situación, ya que puede incluirse la posibilidad de ver y/o ser visto en imagen en tiempo real.

**2. Restricción motriz:** reducción de la posibilidad de descarga por el acto (la motricidad se reduce al movimiento de los dedos en el teclado, lo cual no impide la descarga pero sí la acción específica: *"A veces me pongo nervioso y le pego al teclado, o al monitor: pegarle piñas al monitor está bastante bueno"*, nos decía un sujeto entrevistado, dando cuenta de la imposibilidad de tramitar psíquicamente la tensión). En el intercambio del chat, la meta sufre un acotamiento debido a la restricción del acto que implica un desplazamiento o reemplazo del acto por la palabra y otras formas de puesta en sentido (emoticones, gráficos, etc.). La pulsión busca la satisfacción por medio del objeto, pero cuando ella ya no es posible, a causa de la inhibición de meta impuesta por el dispositivo, le queda la vía de la elaboración y de la verbalización.

## 5. CONCLUSIONES

Postulamos que estos parámetros privativos son condición de posibilidad de efectos aumentativos. Así, el dispositivo del chat estructuralmente restringe la visibilidad directa del objeto y limita las posibilidades del acto. En algunos casos esta dinámica impuesta por el dispositivo incrementa el surgimiento de las representaciones de deseo y constriñe a las representaciones de cosa a transformarse en representaciones de palabra es decir en signos lingüísticos organizados. Podemos pensar que de ese modo disminuyen las diferencias entre los dos tipos de representaciones y se habilita la posibilidad de un funcionamiento articulado entre ambas, consistente con lo que Green denomina procesos terciarios. Así la puesta en palabras adquiere una heterogeneidad que amalgama representaciones de palabra de un modo articulado con elementos no lingüísticos (emoticones, colores, elementos figurales, etc.). Podemos pensar entonces que esta clausura parcial de los polos perceptivo y motor creada por el dispositivo del chat tiene como efecto centrar la producción psíquica en producción simbólica y favorecer una cierta permeabilidad de las representaciones de palabra a las representaciones de cosa. Esta situación se exagera por el hecho de que el sujeto se dirige a otro que no puede percibir sino sólo representarse. De allí la vacilación de las relaciones entre el adentro y el afuera y por tanto entre la realidad psíquica y la realidad material.

La suspensión parcial de la referencia objetiva y de la acción específica modifica la economía de las fronteras: el cierre que se instala en relación con la realidad física pone en tensión, en el interior del chat, las fronteras intersubjetivas y las intrapsíquicas. La intensidad de los intercambios que se generan en el chat es mencionada frecuentemente por los sujetos usuarios, para quienes al poco tiempo de chatear con un alguien, se genera un vínculo de un carácter diferente de aquellos que se generan en las relaciones cara a cara. De cara al mundo interno, se genera un espacio en el que los enunciados pueden alejarse lo suficiente de los derivados pulsionales de donde nacen, sin perder el contacto con las raíces afectivas que los dinamizan.

Capacidad de estar a solas (Winnicott) y posibilidad -a partir de esa soledad- de instrumentar un funcionamiento mental similar al que rige el trabajo del sueño. Esta dimensión intrapsíquica, que permite elaborar elementos psíquicos no pertenecientes al lenguaje como elementos discursivos, es a la vez intersubjetiva,

ya que el lenguaje supone otro que actúa como destinatario.

Al constituirse un espacio transicional que pone en suspenso la realidad (puesto que el lenguaje ya no se centra en su función referencial externa sino en sus efectos productivos), se pone en suspenso también la temporalidad. El ritmo de las palabras, la rapidez o lentitud en las respuestas va generando un tiempo propio. (*"La conexión estaba lenta, para cada respuesta había que esperar un montón y me embolé"*, nos decía una entrevistada).

Pero que esta posibilidad pueda cristalizar en producción simbólica dependerá de la modalidad de construcción de sentidos de cada sujeto singular.

De modo contrario, si la modalidad de producción singular no permite aprovechar esta modificación de la economía de las fronteras para utilizar los beneficios regresivos que de ella derivan, el sujeto queda expuesto a la invasión interna (por las pulsiones) y externa (por el objeto).

Las posibilidades y el modo en que el uso efectivo del dispositivo de chat se produzca en un sujeto determinado estarán en función de su modalidad de producción simbólica, que le permitirá hacer uso de estas ofertas generando un campo de inscripción subjetiva o lo limitará a un encierro repetitivo en el que los intercambios se reduzcan a la decodificación de mensajes.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- GREEN, A. (1996) La metapsicología revisitada. (I. Agoff Trad.) Buenos Aires, Argentina: Eudeba. (Trabajo original publicado en 1995)
- (2000) Teoría. En A. Fine & J. Schaeffer Interrogaciones Psicosomáticas (V. Goldstein Trad.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. pp. 48-63. (Trabajo original publicado en 1998)
- (2005) Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. (L. Lambert Trad.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 2003)
- PISCITELLI, A. (2002) Ciberculturas 2.0. Buenos Aires: Paidós.
- ROMANO, E. (2000) La cultura digital. Buenos Aires: Lugar.
- WINNICOTT, D. (1986) Realidad y juego. (F. Mazía trad.) Barcelona, España: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1971).

# LA CONSTRUCCIÓN DEL RIESGO EDUCATIVO: ANÁLISIS DE LAS ACCIONES DE UN EQUIPO DE GESTIÓN

Castilla, Graciela; López Gilda, Liliana  
Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de Comahue. Argentina

## RESUMEN

El presente escrito se desprende del proyecto de investigación "Cómo se construye el riesgo educativo. Un estudio desde el decir y el hacer de los protagonistas institucionales", cuyo propósito es comprender las acciones generadas por los protagonistas institucionales y su relación con el aprendizaje de los alumnos en "riesgo educativo" en el ámbito escolar del nivel medio. Estudiar el "riesgo educativo" es pensar en una categoría que forma parte de un proceso cultural y no en una propiedad del sujeto. De allí, que este estudio se centre en distinguir la responsabilidad pedagógica que tiene la escuela en construir condiciones de riesgo educativo, y por el contrario considerar la misma como un espacio privilegiado en generar situaciones de educabilidad en función de la promoción del desarrollo del sujeto. El presente escrito tiene como intención plantear algunas consideraciones a cerca de los decires y acciones del Equipo de Gestión de una de las escuelas estudiadas en relación a los propósitos institucionales, que a nuestro entender podrían ser generadoras de riesgo educativo. Palabras claves: fracaso escolar, gestión, educabilidad y PEI pensando que aportan para comprender los procesos de construcción del riesgo educativo en las escuelas de nivel medio.

## Palabras clave

Fracaso escolar Gestión Educabilidad

## ABSTRACT

### THE CONSTRUCTION OF THE EDUCATIVE RISK: ANALYSIS OF THE ACTIONS OF A MANAGEMENT TEAM

The present writing is come off the investigation project "How the educative risk is constructed. A study from saying and doing of the institutional protagonists", whose intention is to include/understand the actions generated by the institutional protagonists and their relation with the learning of the students in "educative risk" in the scholastic scope of the mean level. To study the "educative risk" is to think about a category that comprises of a cultural process and not in a property of the subject. Of there, which this study is centered in distinguishing the pedagogical responsibility that has the school in constructing conditions of educative risk, and on the contrary to consider the same one like a space privileged in generating situations of educability based on the promotion of the development of the subject. The present document has like intention to raise some considerations to near decires and actions of the Equipment of Management of one of the schools studied in relation to the institutional intentions, that to ours to understand could be generating of educative risk. Key words: scholastic failure, institutional equipment of management, educabilidad and intentions thinking that they contribute to include/understand the processes of construction of the educative risk in the schools of mean level

## Key words

Scholastic failure Management Educabilidad

## INTRODUCCIÓN

La profundización de las dificultades en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, los niveles repitencia, deserción y abandono cada vez mas elevados que se registran en las escuelas del país y particularmente en la escuela media estatal de la provincia de Neuquén generan preocupación pero simultáneamente, un interés particular por desentrañar las causas, los factores que inciden en la definición de esta realidad.

En este marco se inscribe el proyecto de investigación *¿cómo se construye el riesgo educativo? Un estudio desde el decir y el hacer de los protagonistas institucionales*.

En este escrito haremos hincapié en el trabajo realizado en las escuelas con los Equipos de Gestión privilegiando en esta oportunidad solo una categoría de análisis que tiene que ver con los *Propósitos Institucionales* considerando que la definición de los mismos dan cuenta, orientan, definen una cultura escolar particular.

La Escuela Media se constituye a partir de la intervención pedagógica, en un espacio privilegiado para generar la construcción de procesos cognitivos y desde allí se puede señalar la responsabilidad pedagógica que tiene la escuela en la construcción condiciones de riesgo educativo por un lado, pero sin dejar de considerar a la misma como un espacio privilegiado en generar situaciones de educabilidad en función de la promoción del desarrollo del sujeto.

Hasta hace poco tiempo, el análisis sobre el fracaso escolar aparecía asociado exclusivamente a visiones deterministas del aprendizaje que acarrear ideas de destino inevitable, de límite infranqueable (biológico o ambiental) abonando trayectorias escolares fallidas para alumnos en situaciones de vulnerabilidad social *la interpretación pedagógica* del fracaso escolar es la que modifica la injusta situación de que sea el niño aislado, el único responsable. Desde esta perspectiva se considera que todos los elementos que componen el fenómeno educativo se encuentran interrelacionados. (Lus, A. 1992).

Por lo expuesto anteriormente estudiar el "riesgo educativo" es pensar en una categoría que forma parte de un proceso cultural y no en una propiedad del sujeto, como la creación de una norma que prohíbe y no un atributo "objetivo" del sujeto.

El término riesgo educativo, aunque sea tal vez discutible técnicamente, en función de que es un rótulo construido social e institucionalmente puede ser un modo de dar cuenta de la vulnerabilidad, la desprotección, las responsabilidades y las urgencias de atención de los sujetos en contextos educativos. Provisoriamente nos referimos con riesgo educativo a la situación en que se encuentran ciertos alumnos -según la institución- que están signados a sufrir ciertas consecuencias que les implica una situación de mayor fracaso. De allí, que nos preguntemos cuáles son los mecanismos que utiliza la escuela para que algunos alumnos lleguen a la situación de riesgo educativo.

## OPCIONES METODOLÓGICAS

La investigación en la que se enmarca este escrito responde a una perspectiva cualitativa de tipo exploratoria que permite el estudio del proceso de construcción de riesgo educativo en los alumnos y las acciones que se generan en la institución con relación al mismo. Dada la complejidad del objeto de estudio, se considera que el estudio de casos es el mejor modo de

profundizar, de analizar y comprender el decir y hacer de los protagonistas de la institución educativa.

El trabajo de campo se llevó a cabo en una escuela pública de nivel medio, de horario diurno y cuyas autoridades mostraron disposición para el ingreso de los investigadores. La escuela pertenece a la ciudad de Neuquén capital, ubicada en el radio suburbano con una población estudiantil heterogénea en cuanto a su nivel socio económico cultural.

Como herramienta estratégica de recolección de datos se priorizó la entrevista semiestructurada. Se realizaron dos entrevistas a los Equipos de Gestión (Director y Asesor Pedagógico), una Inicial en la se intentó poner énfasis en todos los aspectos que pudieran brindar información no solo de las prácticas escolares sino también de los posicionamientos ideológicos a partir de los cuales se toman las decisiones educativas por lo que las preguntas hacían referencia a lo institucional, lo normativo, los grupos familiares, la población estudiantil, el grupo de docentes y los alumnos de 1º año.

La entrevista Final tenía como objetivo profundizar la indagación sobre algunos aspectos que hubieran surgido a partir de la lectura y análisis de la primera entrevista como así también dar lugar a una primera evaluación del ciclo escolar, por lo que, los aspectos indagados giraron en torno a la Planificación Institucional: logros y obstáculos identificados, los proyectos áulicos implementados, las temáticas de las Jornadas Institucionales.

### UN MODO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a la institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento, marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de los actores institucionales y en este caso en particular de los integrantes de los Equipos de Gestión.

La complejidad de la gestión educativa se relaciona con el hecho de que la misma se encuentra en el centro de tres actividades: lo político, lo administrativo y lo profesional. Lo cierto es que muchos de los que tienen la responsabilidad de la gestión se sienten sobre-exigidos ya que esa responsabilidad conlleva esfuerzos muy arduos para atender la diversidad y la multiplicidad de cuestiones y ese esfuerzo es aún mayor en algunas coyunturas sociales o en otras propias del sistema educativo para las que se requieren mas y mejores saberes específicos para gestionar los establecimientos educativos.

Ricardo Baquero (2001) reflexiona a cerca de las condiciones de educabilidad que ofrecen las escuelas señalando que las instituciones escolares parecen haber perdido la pista de si la naturaleza de las prácticas educativas que están ofreciendo logran o no generar algo que tenga que ver con alguna mejora en el desarrollo del sujeto.

A partir del análisis de las entrevistas al equipo de gestión y de los documentos institucionales, se intentará enumerar algunas cuestiones que a nuestro entender generan condiciones no propicias para el proceso del aprendizaje en el ámbito escolar. Cabe aclarar que estas puntuaciones son a modo de aproximaciones que todavía exigen un análisis más profundo de las dinámicas institucionales y el funcionamiento de los Equipos de Gestión.

• **Ausencia del Proyecto Educativo.** La ausencia por lo menos, en cuanto a una escritura formal y compartida por la comunidad educativa deja a la institución vacía de objetivos, principios, criterios que orienten a largo plazo las acciones institucionales. El PEI establece la identidad institucional dotando de coherencia a la propuesta pedagógico-didáctica, generando una permanente participación y compromiso de los protagonistas institucionales y convirtiéndose en una alternativa para la gestión estratégica centrada en la producción de conocimiento.

*"hay cosas que nos quedaron en el tintero algunas de ellas definir y terminar el PEI, ese era uno de los grandes objetivos que*

*no pudimos cumplir este año"* (Entrevista Final al Director).

*"(...) Hicimos una estrategia que es esto que está acá (señala unos papelógrafos) Hicimos un cuadro de doble entrada donde pusimos diez sectores: profesores, directivos, jefes de departamento, secretaría, asesorías pedagógicas, auxiliares de servicio, padres y alumnos que es la parte que tenemos incompleta cada uno de los sectores (...) le reclamaba al otro sector que le pedía como objetivo para el año siguiente, dos mínimamente(...) Eso hay que plasmarlo y definirlos, que está acá en los papelógrafos(...)"* (Entrevista Final al Director)

### • Dificultades en los proyectos para crear mejores condiciones en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

El análisis acerca de los niveles de repitencia, deserción y abandono como la identificación de las dificultades que los alumnos manifiestan en sus procesos de aprendizaje son aspectos que en el nivel del discurso está presente pero no se evidencia un decisión de trabajo con esa realidad en la elaboración y puesta en ejecución de estrategias de mejoramiento como así tampoco una actitud de compromiso y responsabilidad con la calidad educativa que ofrece la escuela.

Algunas Acciones que se propusieron

- *Taller de técnicas de estudio*
- *Clases de apoyo en las horas de jefatura*

Se ponen en vigencia en un momento del año escolar en el que los alumnos de 1º año ya han sido calificados y muchos de ellos ya sin posibilidades de recuperación desde la acreditación.

• **Planificaciones áulicas y observaciones de clases:** Son dos herramientas por excelencia para poder ver la dinámica, la puesta en práctica de la enseñanza en relación a los aprendizajes. Sin embargo se manifiesta una resistencia por parte de los docentes de elaborar y entregar las planificaciones al equipo de gestión, quedando éste sin elementos de referencia para evaluar las prácticas de enseñanza en el aula

*"Las planificaciones áulicas...a ver...hay una resistencia de los trabajadores a planificar, hay una resistencia de escribir lo que voy a hacer, es eso, nada más...es poner por escrito lo que voy a hacer(...) hay una resistencia a la planificación porque hay una resistencia a exponer mi tarea que a mi modo de ver es mediocre, si yo se lo que voy a hacer te lo puedo escribir, te lo puedo firmar y te lo puedo defender(...)"* (Entrevista Final al Director) y por otro lado, en la multiplicidad de tareas que realizan los directivos pareciera ser que el trabajo de análisis de las planificaciones se convierta en algo postergable

*"(...)Sí, tenemos espacio, nos generamos el tiempo pero no alcanzamos a verlas a todas ni llegamos a devolverle al profe pero lo reservamos como prioritario para otro año"*

(Entrevista final del Director)

A partir de lo anterior se podría señalar que si bien pareciera existir claridad en el análisis situacional de la escuela y el contexto socio, político cultural en el que se encuentra inmersa, el paso a las acciones concretas que revelan la concreción de esos posicionamientos ideológicos se diluyen, se desdibujan o simplemente no aparecen.

Frente a esta realidad se pone en evidencia la necesidad que los Equipos de Gestión de las escuelas públicas pongan el acento en que la escuela cumpla con su función social y distribuya saberes socialmente significativos, no se puede hablar de escuela democrática si no se habla de una institución que cumple con la tarea de distribuir conocimientos que no pueden ser adquiridos en otras situaciones o instituciones. (Frigerio, G.; 2001)

El nudo de la tarea está en la recuperación para la escuela de prácticas de enseñanza y aprendizaje y a partir de allí, la reformulación de contratos internos para posibilitar que el esfuerzo de todos los actores confluya en la consecución de este objetivo. Para ello será necesario redefinir roles y tareas, derechos y obligaciones y adquirir un estilo de gestión que haga posible la actividad pedagógica.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ALVAREZ FERNÁNDEZ, M. (2001) El liderazgo educativo y la profesionalización docente. Bs. As. Consudec
- BAQUERO, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. En Cuadernos de Pedagogía. Rosario Año IV, N° 9; 71-85, Octubre 2001.
- BAQUERO, R. y TERIGGI, F: (1996) En busca de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En Apuntes Pedagógicos, N°2
- EFFRON, R. (1996) "Subjetividad y adolescencia" En Konterlink y Jacinto (comp.) Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. Bs.As. Losada - Unicef.
- ELICHIRIY, Nora (2004) Desarrollos en Psicología Educacional. Bs. As. Manantial
- FERNANDEZ, L. (1996) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Bs. As. Ed. Piados
- FRIGERIO, G. (2001) Los bordes de lo escolar en Duschatzky, S. y Birgin, S. (comp.) Dónde está la escuela. Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Bs. As. Ed. Flacso - Manantial
- FRIGERIO, G.; POGGI, M.; TIRAMONTI, G. (1992) Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Bs. As. Ed. Troquel
- LUS, A. (1992) El fracaso escolar desde una perspectiva pedagógica. Suplemento especial Vocación Docente Secretaría y Educación Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires
- MADDONI, P. y AIZENCANG, N. (2000) El fracaso escolar: Un tema central en la agenda psicoeducativa. En Chardon (comp.) Perspectivas e interrogantes en Psicología educacional. Bs. As. Eudeba.
- PERRENOUD, P.H. (1996) La construcción del éxito y el fracaso escolar, Madrid, Morata

# ADOLESCENTES EN CONTEXTOS CRÍTICOS: OBSTÁCULOS Y POSIBILIDADES EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Cerrizuela, Rosa Maria  
CIUNT. Argentina

---

## RESUMEN

Es propósito de este trabajo situar los procesos de la elección vocacional en los contextos epocales y sus efectos en la subjetividad adolescente; para abordar un análisis de discursos vocacionales de adolescentes en contextos críticos con miras a pensar modos de intervención en Orientación Vocacional.

## Palabras clave

Orientación Vocacional Adolescentes

## ABSTRACT

"TEENAGERS IN CRITICAL CONTEXTS: INTERFERENCE AND POTENTIAL OF VOCATIONAL GUIDANCE"

The purpose of this paper is to place the processes of vocational choices in seasonal contexts and their effects upon a teenager's subjectivity. The intention is to approach an analysis of the vocational discourses of teenagers in critical contexts with the purpose of rethinking intervention modes in Vocational Guidance.

## Key words

Vocational Guidance Teenagers

## INTRODUCCIÓN

Lo Vocacional puede ser definido como el campo de problemáticas del ser humano y la elección de su hacer en términos de estudio y/o trabajo. Constituye un escenario en el que se entrecruzan la singularidad del sujeto y las variables de toda organización social - productiva.

Este trabajo surge de la inquietud de pensar los efectos que el nuevo tiempo histórico en Argentina y, especialmente en Tucumán, produjo como marcas en los procesos de elección de los adolescentes.

Para pensar en nuestro contexto local, se consideraron avances del Proyecto de Investigación: "Orientación Vocacional en Poblaciones Rurales de Bajos Recursos" - CIUNT - 26k / 314 - 2005 - 2006. investigación Desarrollada en la Escuela Normal de Enseñanza Superior, Simoca, Tucumán. Su objetivo se centró en indagar los procesos subjetivos de los adolescentes de una escuela del interior al momento de su elección vocacional. Será un intento, una aproximación para mostrar las vicisitudes de un sujeto puesto ante la alternativa de tomar alguna decisión respecto de su futuro de estudio y de trabajo.

Esta situación resignifica el miedo a perder el lugar que se tiene frente, a la alternativa de no encontrar ningún otro lugar que posibilite construir algún proyecto Vocacional, ningún Otro que desde el orden simbólico ofrezca un anclaje para armarse la propia vida.

"... gran parte de los argentinos parecen haber pasado de la desesperación a la desesperanza, lo cual no es indicador de ningún progreso, ya que la desesperación puede conducir a la esperanza, mientras la desesperanza, es la convicción dramática de que el futuro no tiene nada para ofrecer y que la única expectativa radica en la evidencia de que los tiempos que están por venir no sean aún peores que los actuales". [1]

Este discurso social deja al adolescente sin nada que esperar, pone en riesgo su proyecto identificador en tanto no hay nada por venir.

Frente a esta configuración epocal de lo vocacional, cabe también analizar el lugar de la Orientación Vocacional como intervención.

La Orientación Vocacional como práctica que no escapa al marco histórico de la época deberá escuchar al sujeto que se interroga sobre su futuro, propiciando el esclarecimiento de los aspectos subjetivos de la elección en el contexto político, económico y cultural en el que ésta ocurre.

Un modo de intervención válido en cualquiera de sus niveles de abordaje.

## Elegir en estos tiempos...

Alrededor de 1950, el empleo actuó como un fuerte organizador de la vida personal y social. La posibilidad del trabajo y la remuneración recibida, alejaban al sujeto de las angustias que producen lo imprevisto y la desprotección.

A partir de la segunda mitad del Siglo XX, comienzan a perfilarse para Occidente transformaciones macroestructurales. En el orden político, el fenómeno de la globalización produjo una profunda crisis de carácter civilizatorio expresada en el debilitamiento de los estados nacionales, desdibujando las identidades sociales locales.

En el orden económico - laboral, a partir de la década del 90 se produjo un reordenamiento internacional y nacional de las



economías liberales y políticas neoconservadoras de ajuste estructural y libre mercado. A partir de esta situación, se inició una tendencia hacia la demanda de determinados perfiles profesionales, de un desarrollo acelerado y competitivo que requiere mayor capacitación ante el surgimiento de la sociedad del desarrollo científico -tecnológico.

En el plano social, los efectos de estas transformaciones pueden observarse en la pérdida de proyectos comunitarios, la desaparición de la sociedad del pleno empleo, la fragmentación de lazos sociales, el individualismo, la hegemonía de los medios masivos de comunicación y la ausencia de ideales.

En nuestro país las políticas de privatización de las empresas, el cierre de las industrias paralizando la producción, generaron la saturación del mercado de trabajo en ciertas actividades laborales, desocupación, subocupación y la expulsión de grandes sectores de la población a condiciones de extrema pobreza e incertidumbre.

La situación de la Provincia de Tucumán, en este sentido, nos muestra que desde el pasado siglo el crecimiento económico y social ha sido notoriamente menor si se lo compara con el desarrollo sufrido por el país durante el mismo período.[2]

Si postulamos que las crisis sociales producen impacto en la subjetividad, cabe preguntarnos cómo se posiciona el adolescente frente a la inexorable tarea de elegir.

### El Sujeto que elige: Un adolescente

La adolescencia es tiempo abierto a la resignificación de dos tipos de procesos de recomposición psíquica; aquellos que determinan los modos de concreción de las tareas vinculadas a la sexualidad y los que remiten a una desconstrucción de las propuestas originarias en búsqueda de una reformulación de ideales que se expresarán en la juventud temprana y en la adultez definitiva.

Ambos procesos están contextualizados en las condiciones históricas imperantes en cada época.

Si pensamos en el segundo de estos procesos, vemos que se presenta con mayor complejidad que en otras épocas en razón que la historia misma ha devastado significaciones operantes hasta hace poco años y las generaciones que tienen a su cargo el completamiento de la crianza de quienes los relevarán en el proceso reproductivo y social, se ven despojadas ya no de certezas, sino de propuestas mínimas a ofrecer.

Esto es evidente en primer plano, en lo que hace a la familia y a la elección de profesión.

En este momento de profundas definiciones, el adolescente finaliza la escuela y se enfrenta al momento de la elección de un estudio y/o trabajo. La elección Vocacional constituye el pasaje al mundo adulto en términos de roles ocupacionales y define los aspectos vocacionales y ocupacionales de la identidad.

El adolescente se formula preguntas tales como: *¿y ahora qué hago?...?*

*¿qué carrera será para mí?... ¿tendré trabajo?...?*

Momentos y preguntas que remiten a las problemáticas vocacionales que dentro del conjunto de problemáticas humanas, están asociadas a la toma de decisiones sobre qué estudiar o qué hacer laboralmente.[3]

Entonces si la adolescencia es una etapa fuertemente influida por el contexto socioeconómico, cultural y familiar y las problemáticas vocacionales se entrecruzan entre lo social y lo subjetivo; podremos interrogarnos si estas condiciones determinan o inciden en las elecciones y qué lugar ocupa lo singular de cada sujeto.

Estos procesos indagados en los alumnos de una escuela del interior de la provincia de Tucumán, adquieren las siguientes expresiones:[4]

Vanesa nos dice:

*"...mis padres esperan que sea una persona mejor, que llegue a hacer algo para vivir mejor"...*

Josué expresa:

*"...mis padres esperan que algún día me reciba y tenga un*

*título, que elija el mejor camino y que trate de no pasar lo que ellos pasaron... no pudieron estudiar"...*

*"... Pienso seguir estudiando Ciencias Económicas, pienso que es lo mío... por ahora, porque es lo que me enseñan y por ganancia económica ..."*

Lucrecia nos cuenta que:

*"...sin estudiar no me veo, no me imagino. Para ser alguien tenés que estudiar, voy a estudiar enfermería, a mí me gustaría Medicina pero, con la situación económica de mi casa no voy a poder"...*

En estos discursos adolescentes se expresan constantes históricas y marcas de la época. Todos constituyen expresiones de un proyecto personal lanzado al futuro, pero no todos son proyectos subjetivos donde *resuenan* las voces de cada sujeto interrogando su deseo.

Un adolescente que culmina su escuela secundaria está compelido, exigido a elegir... a *elegir qué hacer* en primer lugar ante la mirada y las demandas de los padres y la comunidad; y si hay un espacio y un tiempo para escucharse a sí mismo, está enfrentado a elegir *quien ser*, a interrogarse a sí mismo.

En estos discursos adolescentes podemos señalar:

a) La ubicación del discurso parental en un plano autoconservativo para no caer de la cadena productiva. El estudio y/o trabajo quedan despojados de su valor simbólico y constreñidos a ser un medio para acceder a condiciones de supervivencia.

b) La presencia de proyectos profesionales vinculados a las carreras tradicionales: Medicina, Ciencias Económicas; como una representación imaginaria de prestigio y de ascenso social.

c) La ausencia de una análisis, de un repreguntarse sobre sus proyectos cuando deben tomar una decisión, expresan que consultan con los hermanos mayores, con los padres o los amigos. No hay una referencia a profesionales especialistas, ni a docentes de su escuela.

d) Con relación a la escuela es posible pensar que no ofrece un espacio para el análisis de estos proyectos, tanto porque, no cuenta con profesionales especializados (equipo orientador), como por el hecho de que no hay una incorporación institucionalizada de las tareas de Orientación Vocacional como función escolar.

"Las condiciones históricas - sociales bajo las cuales crecen tanto los adolescentes de contexto de pobreza como el de nivel socio económico medio - alto hacen que el proceso de tránsito de la niñez a la adultez, sean complejos y desafíen al joven a buscar estrategias de afrontamientos eficaces". [5]

Estos jóvenes adolescentes secundarios de Simoca, atravesados por condiciones adversas, aún tienen margen para poner en juego modos de encarar la elección de su futuro.

Es decir que en el proceso de elección el contexto incide, no determina en tanto aparece también la dimensión subjetiva que permite trazar un proyecto vital al cual el joven pueda dar sentido pero que, a la vez tenga sentido para él.

### Consideraciones sobre la Orientación Vocacional con adolescentes en contextos rurales

La Orientación Vocacional es la intervención que se lleva a cabo en el *campo de lo Vocacional*, campo en el que se distinguen la dimensión subjetiva y la dimensión de lo social.

La dimensión subjetiva es la que guarda relación con el sujeto que elige. La dimensión social comprende los objetos a elegir y el contexto que marca las condiciones históricas de la época en la cual el sujeto elige.

Todo esclarecimiento y análisis del campo, debe respetar su complejidad. Por lo tanto, la Orientación Vocacional no debe descuidar ninguna de estas dimensiones.

Como intervención tiene diferentes particularidades que devienen del marco conceptual con el cual se trabaja, como así también del contexto en el que se lleva a cabo la práctica.

La Orientación Vocacional en un *sentido estricto*, es una *intervención* tendiente a facilitar el proceso de elección de objetos

vocacionales, si la consideramos en un *sentido amplio*, es un *intento de dilucidar* algo de la forma particular de cada sujeto para vincularse con los otros y con las cosas; esto es, su posición subjetiva como sujeto deseante.

Al trabajar el discurso de los alumnos entrevistados, pueden observarse dichos que nos muestran proyectos futuros, pero que no atravesaron ningún proceso sistemático de análisis y reflexión; esto es: un Proceso de Orientación Vocacional.

En el contexto crítico donde se producen estos discursos de estudiantes adolescentes, nos planteamos como pensar posibles intervenciones.

Las posibilidades de un abordaje a nivel psicológico que atienda a la singularidad del Sujeto, parecen estar muy limitadas; por lo tanto las intervenciones que pueden sugerirse, descansan en el abordaje grupal e institucional.

El grupo constituye un espacio privilegiado para el encuentro de los conflictos vocacionales en tanto puede considerarse como un mediador entre el sujeto y la sociedad.

Para trabajar en la institución, puede pensarse en un plan de orientación a desarrollarse en la escuela y que, tal vez, pueda ser extendido a otro nivel de intervención: *el comunitario* a partir de acciones generadas por la escuela y sus docentes (talleres para padres, charlas relacionadas con la problemática, ferias de información sobre posibilidades de estudio, talleres para la búsqueda de empleos, etc.)

Este abordaje grupal - institucional puede pivotar en la intervención pedagógica y en la función del profesor tutor.

En cuanto a la intervención pedagógica, es necesario que la escuela se convierta en un ámbito para promover procesos de enseñanza - aprendizaje que respondan a problemáticas sociales actuales, permitiendo analizar las nuevas formas de organizar el trabajo, la producción y los efectos sociales y psicológicos que estos cambios producen.

El espacio de orientación y tutoría puede ser el marco desde donde se trabaje la Orientación Vocacional, como intervención pedagógica. Ello supondrá capacitar al personal docente que lo coordine.

Al plantear esta propuesta debemos aclarar que la intervención psicológica resulta necesaria y que deberán realizarse las acciones para cubrirla.

El análisis precedente sobre la contextualización de las intervenciones en Orientación Vocacional advierten sobre la complejidad y amplitud de nuestro trabajo como orientadores vocacionales y a partir de allí, promover prácticas que colaboren a dar respuestas a las nuevas demandas sociales ampliando las fronteras de la Orientación Vocacional.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo: "Orientación Vocacional: la estrategia clínica", Bs. As.; Ed. Nueva Visión, 1978.

CONTINI DE GONZÁLEZ, Norma y otros: "Pensar la Adolescencia hoy. De la Psicopatología al bienestar psicológico", Bs. As.; Paidós, 2006.

FREUD, Sigmund: "El Malestar en la Cultura", Obras Completas, Tomo III, Madrid, España, Ed. Biblioteca Nueva, 1996.

GONZÁLEZ COWES, V.; RICCI, S.: en "Problemáticas Psicosociales de Tucumán" Capítulo II: Situación Psicosocial en Tucumán, Laboratorio Investigación y Docencia con Acción e Impacto sobre Problemas Sociales", Fac. de Psicología UNT 2004.

JOZAMI, María E.: "Contribuciones Psicoanalíticas a la Orientación Vocacional", Bs. As.; Ed. Mimeográfica, 1998.

RASCOVAN, S.: "Orientación Vocacional: Aportes para la Formación de Orientadores", Bs. As.; Ed. Novedades Educativas, 1998.

ROSSI, G.D.: "La (des)orientación vocacional en los jóvenes: un síntoma epocal", Ponencia en el IX Seminario Argentino de Orientación Vocacional: "Vocación y Trabajo: el trabajo del Orientador", organizado por A.P.O.R.A.; Bs. As.; 1998.

---

## NOTAS

1- Bleichmar, S.: "Dolor País", Ed. Libros del Zorzal, Bs. As. 2002.

2- Tasa Mortalidad Infantil: entre 60 y 70 % (1990 - 2000). Tasa de analfabetismo: 3,6 %. En Simoca, lugar de la ubicación de la escuela objeto de la investigación esta tasa alcanza un 8,28 %. Tasa de empleo - desempleo: 28,2 % de personas dentro de la fuerza laboral con problemas de trabajo. Elaboración en base a la fuente "Problemáticas Psicosociales de Tucumán", Facultad de Psicología, UNT 2004.

3- Bohoslavsky, R.: "Orientación Vocacional: La estrategia clínica", Bs. As., Ed. Nueva Visión, 1978.

4 - Fuente: Entrevistas individuales realizadas en el marco del Proyecto 26 K 314 - CIUNT - 2005 / 2006 a los alumnos de las Escuela Normal de Simoca, Tucumán

5- Contini de González, N. y otros: "Pensar la Adolescencia hoy. De la Psicopatología al bienestar psicológico", Bs. As. Ed. Paidós, 2006.

## BIBLIOGRAFÍA

ARREGUI, Ana M.; CANESSA, Graciela y otros: "Marcas de la Época" - Cuaderno de Trabajo N° 1, Dpto. de Orientación Vocacional, Bs. As.; UBA, CBC, 2002.

BLEICHMAR, Silvia: "Dolor País", Bs. As.; Ed. Libros del Zorzal, 2002.

BLEICHMAR, Silvia: "La identificación en la Adolescencia. Tiempos difíciles", Revista Encrucijada, Bs. As.; Año II N° 15, Ed. UBA, 2002.

# CONSIDERACIONES SOBRE ESTRATEGIAS DE INFORMACIÓN VOCACIONAL EN EL ESPACIO DE ARTICULACIÓN DE LA ESCUELA MEDIA-UNIVERSIDAD

Cibeira, Alicia Susana; Ferrari, Lidia; Arregui, Ana María  
Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

En este trabajo presentamos avances del Proyecto UBACyT U 018 - Trienal (2004-2007) "Bases para la redefinición de estrategias de información vocacional en el espacio de articulación de la escuela media- universidad", en su etapa final. El objetivo central del proyecto de investigación es establecer y analizar los espacios de articulación necesarios entre la escuela media y la universidad en la práctica de la orientación vocacional. En la ponencia, se comentarán los objetivos cumplidos, el análisis de los resultados y la metodología implementada que nos permitieron arribar a algunas conclusiones: - entre ambos niveles educativos (escuela media y universidad) no existen dispositivos de articulación en sentido estricto, es decir, dispositivos orgánicamente constituidos para dicha articulación. - la orientación vocacional se constituye como un punto crucial de articulación ya que detecta puntos de fractura y conflictos en el pasaje escuela media-universidad, debido a las características del sujeto de la orientación y a las fracturas en el flujo de la información entre ambos niveles. - la falta o escasez de espacios que aborden la problemática de la orientación en las instituciones de ambos niveles educativos. - la escasez de recursos humanos con que cuentan los espacios existentes.

## Palabras clave

Orientación Vocacional Estrategias Información

## ABSTRACT

RESEARCH PROGRESS: "BASIS FOR REDEFINING VOCATIONAL INFORMATION STRATEGIES IN THE HIGH-SCHOOL/UNIVERSITY COMMON GROUND," IN ITS FINAL STAGE

This paper provides the progress in Project UBACyT U 018 - Triennial (2004-2007) "Basis for redefining vocational information strategies in the high-school/university common ground," in its final stage. The main purpose of the research project is to establish and analyze the necessary common grounds between high-school and university in the practice of vocational guidance. The presentation will address the attained goals, the analysis of the results, and the implemented methodology which helped us draw some conclusions: - Between both educational levels (high-school and university), there is no interconnection tool in the strict sense of the word, i.e., tools organically devised to provide for such interconnection. - Vocational guidance becomes a critical interconnection point, as it identifies divergences and conflicts when going from high-school to the university based on the characteristics of the orientation subject and the gaps in the information flow between both levels. - Lack of or few spaces which address guidance problems within institutions at both levels. - Few human resources available in the existing spaces.

## Key words

Vocational Guidance Information Strategies

En este trabajo presentamos avances del Proyecto UBACyT U 018 - Trienal (2004-2007) "Bases para la redefinición de estrategias de información vocacional en el espacio de articulación de la escuela media-universidad"\*, que se encuentra en su etapa final.

El objetivo central del proyecto de investigación es establecer y analizar los espacios de articulación necesarios entre la escuela media y la universidad en la práctica de la orientación vocacional.

La hipótesis que guía el trabajo sostiene a la orientación vocacional como un ámbito específico de la articulación Escuela Media-Universidad para la transmisión de la información vocacional.

Del objetivo principal se desprenden los siguientes objetivos parciales:

1. Definir el tipo de información vocacional requerida por los estudiantes de la escuela media para el acceso a la universidad
2. Caracterizar el perfil del sujeto de la escuela media objeto de la información vocacional
3. Establecer los medios y soportes necesarios para la transmisión de la información vocacional en la escuela media.
4. Establecer las estrategias necesarias para la apropiación crítica de la información vocacional en los estudiantes de escuela media.

Durante el transcurso de la investigación se detectó que los soportes para la transmisión de la información son más numerosos de lo previsto inicialmente, su nivel de eficacia diversa y su grado de aplicación heterogénea. Fueron identificados, además, soportes para la transmisión de la información vocacional que no son usualmente utilizados en los ámbitos específicos del trabajo de orientación vocacional y que han resultado de una significativa relevancia en la información que los jóvenes reciben. Además de los soportes establecidos en la investigación anterior se detectaron otros que brindan información por fuera de los espacios establecidos de orientación: Internet, medios de comunicación (programas de televisión, programas de radio, diarios, revistas, materiales gráficos, ferias educativas), etc.

La incidencia de dichos soportes alternativos es correlativa a la escasez de espacios institucionalizados de orientación vocacional, así como a la vacancia de estos espacios tanto en la institución escuela media como en la institución universidad que deberían ocuparse de este pasaje del alumno a la universidad y de su necesidad de una información amplia a la hora de elegir carrera.

La ausencia de homogeneidad entre los diversos soportes impuso la selección de algunas categorías para su análisis. Se decide investigar, entonces, el grado de eficacia y el nivel de accesibilidad de los soportes para la transmisión de la información vocacional.

Para abordar la complejidad del objeto de estudio se realizaron:

- Encuestas a alumnos aspirantes a ingresar a la Universidad.

- Encuestas a docentes de escuelas medias, no especializados en orientación vocacional pero interesados en la problemática.
- Encuestas a profesionales de orientación vocacional de diversos ámbitos públicos y privados.
- Entrevista a los profesionales de los diferentes Departamentos de Orientación Vocacional de las Facultades de la Universidad de Buenos Aires.

Cabe aclarar que el análisis de los soportes de información se constituye en uno de los puntos de profundización más importantes de la presente investigación ya que los alumnos, generalmente, no cuentan con la información necesaria para una elección adecuada de carrera. Si bien la existencia de soportes no garantiza de por sí que la información que vehiculizan sea adecuada y eficaz para permitir la apropiación crítica de la misma por parte de los alumnos, ellos son medios privilegiados a través de los cuales los estudiantes pueden acceder a la información vocacional.

Los jóvenes manifiestan una grave falta de información respecto de las ofertas académicas a su alcance: desconocen las características complejas del sistema de educación superior. Esta desinformación académica tiene su correlato en el desconocimiento que evidencian respecto de sus propias capacidades e intereses.

Paradójicamente, a diferencia de otras épocas, la información sobreabunda. Se transmite por los canales masivos de comunicación -tecnología mediante- además de los medios académicos más tradicionales.

Sin embargo esta sobreabundancia de información no tiene un correlato intrínseco positivo pues la misma puede producir cierto efecto de desconocimiento. Un considerable número de jóvenes no disponen de herramientas que les permitan ir en búsqueda de la información vocacional y menos aún están en condiciones de seleccionarla y procesarla. Ella puede existir pero se torna de difícil acceso o de dificultosa apropiación.

La encuesta a los alumnos aspirantes a ingresar a la Universidad de Buenos Aires fue realizada en el momento de inscripción al CBC. En dicha encuesta se formularon preguntas específicas sobre los diversos y múltiples soportes de información vocacional a los que tienen acceso. Los resultados de dichas encuestas corroboran ciertas tendencias que se venían observando en la práctica institucional de la orientación vocacional de los últimos tres años en el Departamento de Orientación Vocacional del CBC-UBA. Ellas muestran que Internet es el soporte más utilizado en la búsqueda de información al momento de elegir una carrera y el que cuenta con mayor nivel de accesibilidad para los alumnos. Internet es consultado en una proporción muchas veces superior a la de cualquier otro soporte.

Tanto los profesionales como los docentes, así como los profesionales de los departamentos de orientación vocacional de la UBA, coinciden en esta apreciación. Los profesionales y docentes, respecto de este soporte tienen diversas opiniones. Todos destacan su buen nivel de accesibilidad. Algunos profesionales refieren que, en muchos casos, los estudiantes no logran acceder a todas las posibilidades que brinda el soporte Internet adecuadamente, ya que tienen dificultad en la búsqueda de la información que necesitan, tanto como se les dificulta la comprensión y la elaboración de la información que encuentran.

En coincidencia con estos resultados obtenidos de las encuestas realizadas, se observa en la experiencia institucional del DOV CBC, que los alumnos durante el transcurso del año llegan con requerimientos más específicos sobre procesos de orientación vocacional, o con preguntas más relacionadas con alguna problemática particular, que no alcanzan a responder con Internet u otros soportes. Y esto, en general, los predispone al requerimiento de la ayuda de un profesional.

Del análisis de las encuestas se pueden desprender otras

conclusiones. En relación a la articulación escuela media y universidades, se ha observado que la escuela media está iniciando un proceso de acercamiento hacia el mundo universitario en los últimos años. Esto se traduce en una mayor receptividad a aquellas universidades que se acercan a la escuela tanto desde una solicitud activa de asistencia para que organicen charlas de información sobre carreras o talleres de orientación vocacional como para realizar visitas a las universidades con los alumnos. Es por ello que el ámbito específico de la orientación vocacional que podría estar presente en algunas escuelas, no es el único que se aboca a esta tarea. Toda la escuela, desde directivos hasta docentes que actúan en forma institucionalizada o más o menos autónoma, toma la iniciativa de acercar a sus alumnos a las universidades.

En coincidencia con lo expresado por los estudiantes, los docentes entrevistados valoran menos las visitas de las universidades a las escuelas, ya que desconfían del interés comercial de las mismas. Prefieren charlas o visitas de los estudiantes a las universidades, en actitud activa de búsqueda de información. En el mismo sentido, valoran las charlas que ofrece el CBC de la UBA y la Fac. de Ciencias Exactas.

Otro punto destacable de las conclusiones es la relevancia que otorgan los alumnos a la transmisión personal de la información. Destacan como medio de transmisión de información necesaria para su elección vocacional las ferias o encuentros de universidades, pues rescatan la posibilidad del intercambio personal, aquello que tanto las guías como Internet no les provee.

En coincidencia con los alumnos, algunos docentes remarcan la importancia del aspecto "vivencial" de ciertos soportes, señalando que el acceso a la información por parte de los estudiantes, mejora si existe la figura del "mediador". Asimismo los docentes consideran que resultan muy útiles por el resultado que observan en los alumnos, las carteleras y materiales preparados ad hoc, de artículos de diarios y revistas.

Se observa que en los últimos años creció la preocupación institucional en la escuela media acerca de la necesidad de la información vocacional de los alumnos. Las instituciones están empezando a comprometerse con este problema, tanto del lado de las escuelas medias como de las universidades. Lo cual reafirma la orientación vocacional como espacio privilegiado de la articulación escuela media y universidad.

En síntesis, algunas de las conclusiones generales que se desprenden de esta investigación son las siguientes:

- la orientación vocacional se constituye como un punto crucial de articulación ya que detecta puntos de fractura y conflictos en el pasaje escuela media-universidad, debido a las características del sujeto de la orientación y a las fracturas en el flujo de la información entre ambos niveles.
- entre ambos niveles educativos (escuela media y universidad) no existen dispositivos de articulación en sentido estricto, es decir, dispositivos orgánicamente constituidos para dicha articulación.
- la falta o escasez de espacios que aborden la problemática de la orientación en las instituciones de ambos niveles educativos.
- la escasez de recursos humanos con que cuentan los espacios existentes.
- hay un creciente reconocimiento de la necesidad del espacio de la orientación vocacional en las escuelas medias y la universidad.
- respecto de las estrategias de acción a nivel de políticas institucionales, se considera que tienen mayor efectividad y alcance en los alumnos las acciones que se emprenden desde una planificación más participativa y comprometida de las instituciones involucradas.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

CIBEIRA, Alicia; CANESSA, Graciela; FERRARI, Lidia. "Articulación y fractura entre la escuela media y la Universidad". Memorias de las XI Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. "Avances, nuevos desarrollos e integración regional". Agosto 2005. ISSN 1667-6750.

CIBEIRA, Alicia; FERRARI, Lidia; DÉBOLI, Marta. "Bases para la redefinición de estrategias de información Vocacional en el espacio de articulación escuela media Universidad" Memorias de las XI Jornadas de Investigación Psicología, Sociedad y Cultura. Facultad de Psicología. Julio 2004. ISSN 1667-6750.

\* Este proyecto es continuación de proyectos anteriores UBACyT llevados a cabo por el Departamento de Orientación Vocacional del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.

*CB-005. Tendencias y motivaciones de los cambios en la elección de carrera de los alumnos del CBC. UBACyT 1988-1990*

*CB-002. Transferencia de un sistema para el monitoreo y análisis de los cambios de carrera de los alumnos del CBC. UBACyT 1991-1993*

*CB-001. Desarrollo de una base de datos de información vocacional. Elaboración de monografías profesionales. UBACyT 1994-1997*

*TU-12. Valoración subjetiva de las carreras. Su incidencia en el acceso a la información vocacional. UBACyT 1998-2000.*

*U-025. La consideración de las representaciones sociales de los estudiantes en la redefinición de estrategias de información vocacional. UBACyT 2000-2002.*

# LOS JÓVENES Y EL PROYECTO EDUCATIVO. “INFLUENCIAS SOCIALES Y CONTEXTUALES EN EL ABANDONO DE CARRERAS”

Clark, Carmen Gloria; González, Julia Mariana; Velata, Natalia Carolina  
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

## RESUMEN

El propósito de la investigación fue conocer los motivos de abandono de carrera de estudiantes, los criterios que tomaron en cuenta para elegir y las influencias sociales - contextuales implícitas en la misma. Se realizó un estudio descriptivo en la que se aplicó una ficha personal a una muestra de 399 sujetos entre 18 y 36 años, en la Universidad Nacional de Córdoba, entre los años 2005 y 2006. A través del entrecruzamiento de variables como edad, sexo, factores de elección y motivos de abandono, se observó que los aspectos sociales y contextuales influyen en la elección de los jóvenes, apoyándose para la misma fundamentalmente en la familia y en las representaciones sociales relacionadas a determinadas carreras que en el “imaginario social” cuentan con características tales como prestigio, buena retribución económica y alta demanda laboral. Las deserciones se producen entre el curso de nivelación y los primeros años, lo que les dificulta construir un proyecto educacional y sostenerlo en el tiempo. Al momento de elegir carrera hay fuertes expectativas por parte de los jóvenes en poder insertarse laboralmente desde la profesión, por lo que las variables contextuales se convierten en verdaderos obstáculos en el desarrollo de su proyecto futuro.

## Palabras clave

Jóvenes Proyecto Carrera Abandono

## ABSTRACT

THE YOUTHS AND THE EDUCATIONAL PROJECT.  
“INFLUENCES SOCIAL AND CONTEXTUAL IN THE  
ABANDONMENT OF CAREERS”

The purpose of the investigation was to know the reasons of abandonment of students' career, the approaches that took into account to choose and the social influences - contextual implicit in the same one. It was carried out a descriptive study in which a personal record was applied to a sample of 399 fellows between 18 and 36 years, in the National University of Cordoba, among the years 2005 and 2006. Through the crossing-over of variables as age, sex, election factors and reasons of abandonment, it was observed that the social and contextual aspects influence in the election of the youths, leaning on fundamentally for the same one in the family and in the social representations related to certain careers that in the “imaginary social” count with characteristic such as prestige, good economic retribution and discharge demands labor. The desertions take place between the leveling course and the first years, what hinders them to build an educational project and to sustain it in the time. To the moment to choose career there are strong expectations on the part of the youths in being able to be inserted laborly from the profession, for what the contextual variables become true obstacles in the development of their future project.

## Key words

Young Project Career Abandonment

## INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos a continuación tuvo como objetivo conocer los motivos de abandono de carrera de estudiantes de nivel terciario y universitario. En relación a esto se analizaron los criterios que tomaron en cuenta para elegir carrera y las influencias sociales - contextuales presentes en la misma.

Al final de la adolescencia el individuo logra su identidad adulta sobre la base de la internalización temprana de los objetos parentales y la verificación del ambiente social que lo rodea. En este marco las dos tareas fundamentales del adolescente que quedan bosquejadas a través del duelo son “la reconstrucción de la realidad psíquica y la reconstrucción de los vínculos con el mundo externo, ambas supeditadas a una tercera que es el logro de la Identidad” (1).

La Identidad y el Proyecto de Vida se encuentran en una relación recíproca, ya que la constitución de la Identidad favorece el logro de proyectos personales, lo cual representa un desafío para el joven en la planificación a futuro del mismo.

Para Casullo, M., “Un proyecto de vida da cuenta de la posibilidad de anticipar una situación generalmente planteada en expresiones tales como yo quisiera ser o yo quisiera hacer por lo tanto requiere la elaboración y la consolidación de la identidad” (2). Es decir que la construcción y elaboración de proyectos forma parte de la maduración afectiva e intelectual y como tal supone aprender a crecer, aprender a actuar con responsabilidad, hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones.

En el marco de los proyectos personales, las decisiones vocacionales se basan en la identificación de aspectos personales y sociales como en la exploración de información vocacional ocupacional. Estas decisiones están influidas por la realidad social, económica, cultural y política que actualmente se caracteriza por la velocidad de los cambios en el orden social y tecnológicos que producen modificaciones en el campo laboral (flexibilización, introducción de nuevas tecnologías, perfiles profesionalizados y competitivos) que tiene como consecuencia el aumento de las tasas de desempleo principalmente en los jóvenes, la inestabilidad y precarización laboral por las condiciones de trabajo muy desfavorables (sobrecarga de horario y actividades, trabajo en negro, bajos salarios, etc.). Como consecuencia de esto en la actualidad prevalece la incertidumbre e inestabilidad afectando en los jóvenes la posibilidad de planificar, construir y mantenerse en un proyecto futuro.

En este marco, se produce un significativo aumento de la influencia de los padres en la toma de decisiones vocacionales, orientando las elecciones a carreras que a nivel social representan valores sociales dominantes como la competitividad y el éxito. “... no se trata de una elección personal sino de la fuerza que adquiere lo social en la imposición de valores subjetivos y orientaciones prácticas...” (3).

Paradójicamente este contexto que debería ser soporte de las posibilidades de cambio, obstaculiza los proyectos de los jóvenes generando temores y ansiedades referidas a sí mismo, al mundo ocupacional, a la incertidumbre del futuro, dificultando la toma de decisiones autónomas relacionadas con la elección

vocacional, que trae aparejado el abandono y el cambio de carrera por parte de los jóvenes y el estancamiento de su proyecto futuro que pone en duda sus expectativas haciendo más visibles los obstáculos frente al mismo.

### OBJETIVO GENERAL

Conocer los motivos que llevaron a los jóvenes a abandonar la carrera elegida.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Indagar los aspectos tenidos en cuenta por los orientados en la elección de carrera.

Explorar las representaciones sociales que tienen los orientados en relación a las carreras.

Conocer las influencias de los aspectos sociales y contextuales en la elección de carrera de los jóvenes.

Jerarquizar las áreas profesionales a la que pertenecen las carreras elegidas por los jóvenes.

### METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio descriptivo, realizándose el relevamiento de los datos a través de la aplicación de una ficha personal a una muestra de 399 sujetos cuya cohorte se encuentra entre 18 y 36 años. Las mismas se administraron en el marco de los procesos de re-orientación vocacional durante los años 2005 y 2006 en la Dirección de Orientación Vocacional de la Universidad Nacional de Córdoba.

La ficha personal es una técnica de exploración que permite realizar un diagnóstico general de la situación del orientado. La misma consta de siete partes: datos personales, familia, escolaridad, actividades extraescolares, salud, trabajo y exploración vocacional.

Las variables de la ficha personal que se utilizaron para esta investigación fueron:

Edad/ Sexo

- **Factores de elección de carrera:** describe los aspectos tenidos en cuenta por el orientado al momento de decidirse por una carrera: personales, económicos, sociales, familiares y educativos.
- **Áreas profesionales:** se refiere a la distribución de las carreras elegidas por los orientados en las diferentes áreas profesionales, se utilizó la distribución de la guía de carreras Estudiar en Córdoba año 2006 (4).
- **Tiempo de Permanencia en la Carrera:** describe el tiempo en que los orientados permanecieron en la carrera según año de ingreso en las mismas y año en que realizaron el proceso de re-orientación vocacional.
- **Motivos de Abandono de Carrera:** personales, sociales, educativos y económicos.

### ANÁLISIS Y RESULTADOS

A partir del análisis de los datos y el entrecruzamiento de algunas variables, encontramos que en cuanto a la edad de los consultantes, la franja que va entre los 18 y los 20 años representa el porcentaje más alto siendo el 64,9% de la muestra. El resto de los consultantes representa el 29% (entre 21 y 26 años), el 3,5% (entre 27 y 36 años) y el 1% (17 años). Analizando el tiempo de permanencia en la carrera elegida, es importante observar que el mayor porcentaje permanece en la carrera entre 0 y 2 años. Estos datos asociados con la variable edad, nos muestran que los jóvenes que más abandonan son los pertenecientes al grupo etario de 18 a 20 años, quienes se encuentran en los primeros años de la carrera.

En relación al sexo, la población femenina (60,8% de la muestra) abandona carrera más que la población masculina (39,2% de la muestra). En principio se puede reflexionar que esta diferencia puede estar relacionada a factores culturales y de género, lo cual podría profundizarse con una investigación al respecto.

Al analizar los aspectos que mencionaron los jóvenes para elegir carrera, se puede observar la prevalencia de los perso-

nales entre los cuales mencionan: características de personalidad *"tomé en cuenta mi personalidad y lo mucho que disfruto estar con los chicos"*; gustos *"elegí por mi interés por el dibujo"*; expectativas personales relacionadas al campo ocupacional *"porque era carrera corta con rápida salida laboral"*; valoración personal de la carrera *"elegí Abogacía por el prestigio social que tiene la carrera"*. En cuanto a los aspectos educativos mencionan *"no tomé muchas cosas para elegirla, solamente la especialidad del secundario"* y aspectos sociales, entre los que se encuentran identificaciones con diferentes actores sociales *"mi profesora me influyó y me dijo que era una hermosa carrera"*, *"la elegí porque la mayoría de mis compañeros se inscribieron ahí"* como así también el reconocimiento y prestigio social que suponen adquirir al estudiar determinadas carreras *"lo que representa el título y lo que podés hacer con él"*; y por último a la presión social relacionada con el tiempo social establecido para elegir una carrera (al concluir el último año del secundario) *"la elegí al azar entre tres carreras porque se cerraban las inscripciones y por falta de tiempo, no fueron medidas con profundidad"*. En cuanto a los aspectos económicos mencionan *"la elegí porque tenía buen futuro"* y en relación a los familiares las influencias de los padres y otros miembros de la familia y las identificaciones con actividades educativas y profesionales de los mismos *"porque mis viejos me apoyaban y mi papá quería que estudiara eso"*.

En relación a las áreas profesionales, la mayoría de los adolescentes eligieron carreras del área de administración y economía (55%), apareciendo en un segundo plano las ciencias sociales y jurídicas (42%), ciencias de la salud (40%), diseño y arquitectura (24%) y, por último, ingeniería e industria (22%). Dentro de estas áreas, las carreras más elegidas fueron Ciencias Económicas, Abogacía, Medicina, Arquitectura e Ingenierías. En cuanto a esto se puede observar que las carreras más elegidas por los jóvenes a nivel contextual tienen una imagen social asociada al prestigio, reconocimiento, buenas posibilidades laborales entre otros, por lo que al momento de elegir estos atributos tienen influencia significativa en cuanto a expectativas personales de los jóvenes.

Al analizar los datos obtenidos en relación a los motivos de abandono, se observa que los principales obstáculos de los jóvenes están relacionados con las expectativas puestas en la elección previa que no se cumplieron por ser diferentes a lo que ellos esperaban, por ej.: *"Me di cuenta que no era lo que me gusta, lo que esperaba"*. En función de estos datos se pone de manifiesto que es en el momento de entrar en crisis con la carrera cuando los jóvenes priorizan los aspectos personales y un mayor conocimiento sobre las mismas que previamente no realizaron, eligiendo en función a expectativas sociales y contextuales.

### CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo de investigación, tanto en el aspecto teórico como en el análisis de datos, nos permiten establecer que en relación a los motivos de abandono de carrera, los aspectos sociales y contextuales influyen en la elección de los jóvenes, apoyándose para la misma fundamentalmente en la familia y en las representaciones sociales que tienen en relación a determinadas carreras. A pesar de la compleja oferta educativa y de nuevas carreras existentes en el mercado siguen predominando las elección de carreras tradicionales.

Esto puede coincidir por un lado, con la preocupación de los padres por el trabajo futuro de sus hijos en este contextos socio económico de crisis y por otro la necesidad en los jóvenes de tener el apoyo afectivo y económico de los padres para desarrollar su proyecto educacional, generando una fuerte presión al momento de elegir aquellas carrera "que en imaginario social" permitirían mayor prestigio y retribución económica.

Por lo mencionado anteriormente observamos que al momento de elegir una carrera los adolescentes no cuentan con infor-

mación completa y fiable acerca de la misma ni logran identificar que intereses y habilidades se requieren para el estudio y ejercicio de la profesión. Al mismo tiempo, las deserciones se producen entre el curso de nivelación y los primeros años, lo cual nos lleva a pensar que por las características evolutivas de la adolescencia en cuanto a la construcción de la identidad, estos jóvenes se encuentran en la exploración de alternativas de roles sociales, les dificulta construir un proyecto educacional y sostenerlo en el tiempo.

En consecuencia, al momento de elegir carrera hay fuertes expectativas por parte de los jóvenes en poder insertarse laboralmente desde la profesión, por lo que las variables contextuales como la falta de empleo y la inestabilidad económica - política del país, se convierten en verdaderos obstáculos en el desarrollo de su proyecto futuro.

El abandono de carrera por parte de los jóvenes trae como consecuencia un estancamiento en el proyecto personal que genera sentimientos de culpa relacionados con los mandatos y /o presiones sociales y familiares; sentimiento de fracaso que incluye la baja tolerancia a la frustración característica principal de esta época socio-histórica y cultural, que realza como valor preponderante el éxito y la competencia.

Ante los obstáculos que los jóvenes encuentran en la elección y permanencia en sus proyectos educativos es imperante diseñar y poner en práctica acciones preventivas con el propósito que una mayor cantidad de jóvenes accedan a espacios que les permitan la elaboración psíquica de los conflictos, temores, motivaciones y expectativas implicadas en el proceso de transición a la vida adulta para la concreción de un proyecto vocacional - ocupacional.

---

#### NOTAS

- 1- Fernández Moujan, O. (1993) *Abordaje teórico y Clínico del Adolescente*. Ed. Nueva Visión. Bs. As. Pág. 125.
- 2- Casullo, M. M y Cayssials, A. N. (2000). *Proyecto de Vida y Decisión Vocacional*. Ed. Piados. Psicometría y Psicodiagnóstico. Bs. As. Pág. 16.
- 3- Galende, E. (1998) *De un Horizonte Incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la Sociedad Actual*. Ed. Paidós. Bs. As. Pág. 95.
- 4- Porcel de Peralta, S. (2006) *Guía de Carreras. Estudiar en Córdoba*. 21 Editores. Córdoba. Pág. 7 a 14.

#### BIBLIOGRAFÍA

- AISENSEN, D y Equipo de Investigaciones en Psicología de la Orientación. (2002) *Después de la Escuela. Transición, Construcción de Proyectos, Trayectorias e Identidad de los Jóvenes*. Eudeba. Bs. As.
- BOHOSLAVSKY, R. (1984) *Orientación Vocacional. La Estrategia Clínica*. Editorial Nueva Visión. Bs. As.
- CASULLO, M.M y CAYSSIALS, A.N. (2000). *Proyecto de Vida y Decisión Vocacional*. Ed. Piados. Psicometría y Psicodiagnóstico. Bs. As.
- FERNÁNDEZ MOUJAN, O. (1993) *Abordaje teórico y Clínico del Adolescente*. Ed. Nueva Visión. 2ª Edición. Bs. As.
- GALENDE, E. (1998) *De un Horizonte Incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la Sociedad Actual*. Ed. Paidós. Bs. As.
- GAVILÁN, M. (2006) *La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un Nuevo Paradigma*. Homosapiens Ediciones. Rosario.
- PORCEL DE PERALTA, S. (2006) *Guía de Carreras. Estudiar en Córdoba*. 21 Editores. Córdoba.
- RASCOVÁN, S. (2005) *Orientación Vocacional. Una Perspectiva Crítica*. Paidós. Cuadernos de Educación. Bs. As.



# CONOCIMIENTO PREVIO Y DISTANCIAS SEMÁNTICAS: LA CONSTRUCCIÓN DE REDES DE CONCEPTOS ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Comesaña, Ana; González, Marcela Paula; Vivas, Jorge; García Coni, Ana  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

## RESUMEN

Desde el marco de la Teoría Extendida de la Propagación de la Activación, este trabajo analiza la evolución de las redes semánticas construidas por un grupo de estudiantes universitarios. En las instancias individuales, de una tarea de negociación grupal de significados, se trabajó con 9 conceptos académicos: tres de ellos pertenecientes a un autor anteriormente estudiado, y los seis restantes a dos autores con diferente grado de tratamiento en asignaturas anteriores. Se utilizó el método DISTSEM de evaluación de distancias semánticas. Se realizó un análisis cuanti y cualitativo de las redes para explorar las diferencias entre autores, estableciéndose cuatro categorías a partir de la calidad de sus conocimientos previos (CP). Los resultados generales indican que los sujetos mejoran significativamente su conocimiento en torno a los dos autores menos novedosos, dato que señala la importancia del conocimiento previo como facilitador del aprendizaje. En cuanto a la evolución de las redes semánticas por autor, se observan diferencias significativas entre cada uno de los grupos establecidos.

## Palabras clave

Redes semánticas Conocimiento previo Distancias semánticas

## ABSTRACT

PREVIOUS KNOWLEDGE AND SEMANTIC DISTANCES: THE CONSTRUCTION OF NETWORKS OF ACADEMIC CONCEPTS IN PSYCHOLOGY STUDENTS NETWORKS

Working in the framework of the spreading-activation theory, this work analyzes the evolution of the semantic networks constructed by a group of university students. A task of group negotiation of meaning involving 9 academic concepts was assigned. Three of the concepts pertained to an author previously studied, and the remaining six to two authors with which the students had different degrees of familiarity. Method DISTSEM of evaluation of semantic distances was used. A qualitative and quantitative analysis was made of the networks to explore the differences between authors, establishing four categories from the quality of their previous knowledge. The general results indicate that the subjects improve significantly their knowledge around less novel authors, which indicates the importance of previous knowledge as facilitator of learning. As far as the evolution of the semantic networks by author, significant differences between each one of the established groups are observed

## Key words

Semantic networks Previous knowledge Semantic distances

La memoria semántica es un sistema que retiene y transmite información sobre el significado de las palabras, conceptos y su clasificación. Los primeros modelos de investigación sostuvieron que la información semántica se organizaba en forma reticular (Quillian, 1968; Collins y Quillian (1969)). Conrad (1972) criticó estos modelos por su rigidez, pues en la práctica resultaba difícil concebir que las asociaciones conceptuales se hicieran jerárquicamente. El modelo revisado de Collins y Loftus (1975) propuso una representación más flexible denominada Teoría de la Propagación de la Activación, en la que los conceptos no se relacionan jerárquicamente, sino de acuerdo con distancias semánticas (por ejemplo, el concepto "rojo" se puede relacionar con otras categorías de colores, pero también con otros conceptos como "fuego" o "sangre").

La puesta en relación entre la novedad y el conocimiento preexistente, es esencial para cualquier proceso de aprendizaje. Así el conocimiento previo se define como el bagaje de ideas y conceptos que las personas poseen previamente en su memoria a largo plazo, pudiendo actuar como facilitador u obstaculizador para el aprendizaje. La posibilidad de aprender se encuentra en relación directa a la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y sus conexiones. Quien aprende, construye significados, no reproduce simplemente lo que lee o lo que se le enseña, comprender supone establecer relaciones con otros elementos y estas relaciones dependen del conocimiento previo.

El objetivo de este trabajo es analizar la evolución de las redes semánticas que fueron construidas por un grupo de estudiantes universitarios, en torno a nueve conceptos académicos: tres de ellos pertenecientes a un autor anteriormente estudiado, y los seis restantes a dos autores con diferente grado de tratamiento en asignaturas anteriores. A partir de la utilización de una metodología de objetivación de las redes semánticas, se realizan inferencias acerca de la forma en que los estudiantes utilizan sus conocimientos previos, y en qué medida estas conexiones facilitan u obstaculizan la construcción de la nueva red.

## METODOLOGÍA

Se utilizó para la realización de la tarea el método DISTSEM (Vivas, 2004). Consiste en la captura y reconstrucción formal de una red en base a las similitudes semánticas, elaborada por cada uno de los participantes, a partir de un grupo de conceptos presentados.

**Procedimiento:** de una muestra de 225 estudiantes, que realizaron la tarea de estimación de distancias entre conceptos, se seleccionaron para este trabajo 40 sujetos. Para la confección de las planillas de administración se trabajó con 9 pares de conceptos; seis pertenecientes a dos autores anteriormente estudiados, con diferente nivel de profundidad en otras asignaturas (Piaget y Chomsky), y los tres restantes pertenecientes a un autor introducido como novedad (Fodor). Fueron volcados en una matriz cuadrada apta para su tratamiento en Análisis de Redes Sociales. Se les solicitó a los alumnos que estimarán en forma individual las distancias semánticas entre los conceptos y un grupo de expertos realizó la misma tarea. Se obtuvo así una configuración utilizada como patrón de evaluación.

La estimación de las Distancias Semánticas fue realizada en dos momentos diferentes: antes y después de una instancia grupal de negociación. Estas estimaciones, se convierten en distancias geodésicas, se realiza un escalamiento multidimensional y finalmente, se utiliza el método QAP (Quadratic Assignment Procedure) propuesto por Hubert, L.J. & Schultz, J. (1976) para calcular la correlación entre las matrices. Así se obtienen los valores correspondientes al conocimiento previo y al rendimiento final. De acuerdo con los resultados obtenidos se estableció un valor para el conocimiento previo (CP) determinando cuatro grupos: Conocimiento previo Bajo (menor a .4), medio-bajo (entre .4 y .5), medio-alto (entre .6 y .7) y alto (mayor a .7). Los 10 sujetos más representativos de estos grupos conforman la muestra de 40 que se tomó para este trabajo. Para realizar la comparación entre autores, se obtuvo un índice de discrepancia entre las estimaciones realizadas por los alumnos y la configuración utilizada como patrón.

## RESULTADOS

Para la confección de los resultados se compararon las estimaciones realizadas por las estudiantes con la clave de corrección. Primero se obtuvieron las medias de las discrepancias para la muestra, con respecto a cada uno de los autores, en las dos instancias: CP y rend: Piaget CP: 6.3 y rend: 2.70. Chomsky CP: 12,05, y Rend: 8,15. Fodor: CP:15,95 y Rend: 16,25. Luego, las medias de discrepancia, se obtuvieron para cada uno de los grupos: **Grupo bajo:** Piaget CP: X 9,4 y Rend X 4; Chomsky: CP: 13,6 y Rend: 14; Fodor: CP: 23,2 y Rend: 21,2. **Grupo medio-bajo:** Piaget CP X 5,4 y Rend X 5,4; Chomsky: CP: 11,2 y Rend: 8,6; Fodor: CP: 17 y Rend: 20,8. **Grupo medio-alto:** Piaget CP X 5,2 y Rend. X 2; Chomsky: CP: 11,6 y Rend: 4,2. Fodor: CP: 11 y Rend: 14,2. **Grupo alto:** Piaget: CP X 5,2 y Rend 1,2; Chomsky: CP: 11,8 y Rend: 5,8. Fodor: CP: 12,6 y Rend: 8,8.

## CONCLUSIONES

En la muestra general se observan diferencias significativas entre las discrepancias de las estimaciones semánticas correspondientes a los conceptos de Piaget y Chomsky: En cuanto al tercer autor, Fodor, las medias se mantienen prácticamente sin diferencia, mostrándose bastante alejadas de la matriz de los expertos. Estos resultados indican que los estudiantes mejoraron sensiblemente su conocimiento de los dos primeros autores, pero no pudieron ampliar significativamente sus redes con respecto a Fodor, debido a la ausencia de conocimientos previos que permitan nuevas conexiones, o a la perseverancia de ideas erróneas previas. Se observa una evolución diferencial de los aprendizajes por autores. En todos los grupos, los conceptos de Piaget y Chomsky presentan una evolución favorable o se mantienen. Los conceptos pertenecientes a Fodor presentan una evolución particular: en los grupos medio bajo y medio alto, el rendimiento empeora. En el caso del grupo bajo se mantienen las discrepancias con la clave, pero éstas se encuentran muy alejadas de las estimaciones correspondientes a los conceptos de Piaget y Chomsky. Los sujetos con CP alto, presentan una mejora significativa en los conceptos de los tres autores. Las estimaciones de los conceptos de los autores ya conocidos, presentan una evolución favorable independientemente del mayor o menor CP, en cambio la introducción de la novedad, a partir de los conceptos de Fodor, hace diferencias y sólo produce una mejoría en los sujetos que tienen una red previa mejor organizada.

## BIBLIOGRAFÍA

- COLLINS, A.M. y QUILLIAN, R.M. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240-247
- COLLINS, A.M y LOFTUS (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- CONRAD (1972) Cognitive economy in semantic memory. *Journal of Experimental Psychology*, 92, 149-154.
- HUBERT, L.J. & SCHULTZ, J. (1976). Quadratic Assignment as a general data analysis strategy. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 29, 190-241.
- QUILLIAN, M.R. (1968). Semantic memory. En M. Minsky (Ed.), *Semantic information processing*, Cambridge, MA: MIT Press.
- VIVAS, J. (2004). Método Distsem: procedimiento para la evaluación de distancias semánticas. *Revista Perspectivas en Psicología*, 1 (1).

# EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO: ESTUDIO DE GRADUADOS EN LA U.N.L.P

Compagnucci, Elsa Rosa; Cardós, Paula Daniela  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

## RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el programa de investigación sobre el mejoramiento de la enseñanza de la Psicología en la UNLP que venimos realizando desde 1998 (Programa de Incentivos UNLP)\*. Los estudios sobre la formación de los profesores en psicología nos fueron situando en los aspectos problemáticos vinculados a la asunción del rol profesional del profesor: concepciones/representaciones acerca de la psicología, transposición didáctica del conocimiento disciplinar, construcción de la pericia y lugar de la experiencia en la práctica profesional. El desarrollo de estos estudios nos llevó a abordar el proceso de construcción del conocimiento profesional tanto en profesores de la disciplina como en psicólogos que ejercen la docencia, visualizando el papel que en dicho proceso asumen los conocimientos construidos en los ámbitos académico y profesional y la relación entre ambos. A partir de los resultados obtenidos consideramos relevante focalizar la investigación en la construcción del conocimiento profesional del psicólogo en la UNLP. El estudio se justifica en las demandas institucionales acerca de la revisión de los contenidos curriculares para la formación de los profesionales de la Psicología surgidas de la esfera nacional y de los países del MERCOSUR, así como de la propia comunidad académico-profesional.

## Palabras clave

Formación Psicólogo Conocimiento académico Conocimiento profesional

## ABSTRACT

THE DEVELOPMENT OF THE PSYCHOLOGIST'S PROFESSIONAL KNOWLEDGE: A STUDY OF GRADUATED PSYCHOLOGIST'S AT THE U.N.L.P

This work belongs to an investigation program about the improvement of the Psychology teaching at the UNLP that we have been carrying out from 1998 (Incentives Program, UNLP). The studies on the formation of the psychology professors were placed us in the problematic aspects linked to the assumption of the professor's professional position: conceptions/representations about the psychology, didactic conversion of knowledge to discipline, know-how construction and place of the experience in the professional practice. The development of these studies made us an approach to construction of the professional knowledge process in professors of the discipline and also in psychologists who teach Psychology, visualizing the paper assumed by the knowledge built between both environments: academic and professional and the relationship between them in this process. From the obtained results we consider focusing the investigation in the construction of the psychologist's professional knowledge at the UNLP. The study is justified in the institutional demands about the revision of the curricular contents for the Psychology professional formation coming from the national sphere and the MERCOSUR countries as well as from our own academic-professional community.

## Key words

Formation Psychologist Academic knowledge Professional knowledge

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la investigación sobre el mejoramiento de la enseñanza de la psicología nos llevó a focalizar en el proceso de construcción del conocimiento profesional en los profesores de la disciplina, el cual supone la transformación de los distintos tipos de conocimiento que el sujeto ha adquirido, tanto de su experiencia en relación al mundo (conocimiento cotidiano) como en su formación de grado (conocimiento académico).

El conocimiento profesional del profesor es una categoría que contempla el saber teórico y práctico del docente. Sanjurjo (2004) lo define como el "complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica" (Sanjurjo, 2004, p. 128). Consideramos que en esta construcción, ocupan un lugar central, los procesos de reflexión a partir de la misma labor docente, los que conllevan la significación y resignificación de los conocimientos disciplinares y pedagógicos.

Partiendo de ello hemos indagado respecto a dichos procesos tanto en alumnos practicantes (cursantes de la asignatura: "Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en Psicología" correspondiente al Profesorado en Psicología) como en profesores y/o psicólogos que ejercen la docencia. Es en este último caso que comenzamos a delimitar aspectos implicados en la construcción del conocimiento profesional del psicólogo, graduado en la UNLP entre 1990 y 2005.

## DESARROLLO

El estudio de la construcción del conocimiento profesional de los psicólogos formados en la UNLP supone considerar la definición e implicancias del concepto de profesión, para luego identificar la particularidad de la Psicología como profesión en nuestro país. Asimismo cobra relevancia la configuración de la carrera de Psicología en nuestra universidad, en tanto posibilita dar cuenta de la construcción del conocimiento académico de los profesionales en ella formados, fundamentalmente aquellos que ingresaran tras su reapertura, en 1984.

Para de la Fuente Arias (2003) el conocimiento profesional es un conocimiento específico que se diferencia tanto del conocimiento cotidiano como del conocimiento académico. Es un conocimiento propio de las sociedades desarrolladas y especializadas en las que se transmite a los sujetos una concepción de profesión que define el estatus personal, social y cultural. Se trata de un conocimiento construido, en buena medida, en las situaciones profesionales que difieren en muchos aspectos a las situaciones académicas y las cotidianas.

Fernández Pérez (2001) en el marco del recorrido histórico del concepto de profesión, concibe a ésta, como una unidad estructural de la sociedad moderna que condensa elementos y procesos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe, al tiempo que es formalmente establecida y legitimada por el sector que la constituyó como tal.

La conformación del concepto de profesión se vincula estrechamente al de "formación profesional" en tanto "conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral" (Fernández Pérez, 2001). Remite al proceso educativo que se lleva a cabo en instituciones de educación superior y que se orienta a que los alumnos obtengan conoci-

mientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos. Las prácticas profesionales son consideradas como una de las formas de conocimiento intermedias entre el conocimiento cotidiano y el científico. (García, 1997). El autor plantea que la comparación del conocimiento científico con el cotidiano requiere atender a “las peculiaridades epistemológicas de las ciencias sociales, de los conocimientos técnicos y de los saberes profesionales, en los que podemos encontrar tanto un saber más académico y disciplinar como un saber-hacer tácito” (García, 1997, p.65). Refiere sobre la existencia de saberes teórico-prácticos organizados disciplinar e institucionalmente o ligados a la actuación profesional, así como otros que se hallan más relacionados a doctrinas o movimientos sociopolíticos. En cuanto a la desconexión que se evidencia entre la formación académica y la práctica profesional de los psicólogos, de la Fuente Arias (2003) se plantea dos interrogantes a fin de recordar el origen de esta problemática: ¿ha preocupado esta cuestión en los contextos académicos y profesional? ¿las prácticas formativas al uso en ambos contextos han contribuido a acentuar esta ruptura epistemológica? Al respecto afirma: “tradicionalmente, en los contextos académicos, se ha *representado* la tarea de formar, muy ligada al conocimiento disciplinar, esto es, al conjunto o corpus de conocimiento científico y metodológico, ordenado y estructurado, que produce una disciplina psicológica dada”. A su vez refiere a que en los contextos de aplicación la falta de tradición en la producción y sistematización del conocimiento -no todos los profesionales lo elaboran como un objetivo profesional prioritario- ha contribuido definitivamente a asumir la idea acerca del conocimiento profesional como mero *desarrollo o aplicación* del conocimiento académico. Esta valoración se da puntualmente en los entornos formativos.

## METODOLOGÍA

La metodología es de corte cualitativo. La recolección de la información se realiza básicamente a través de autoevaluaciones [1] escritas, en el caso de los alumnos practicantes. En los psicólogos que ejercen la docencia, se realiza una entrevista de corte genético que toma como eje la reconstrucción de la asunción del rol profesional situando en esa perspectiva, la formación de grado, la inserción/socialización institucional, la trayectoria profesional.

En el marco de ese proceso se focaliza la indagación respecto a las concepciones iniciales acerca de la Psicología y sus transformaciones a lo largo del trayecto formativo y el ejercicio profesional.

La muestra está conformada por 20 psicólogos/profesores en psicología correspondientes a cuatro grupos según año de egreso: 1989-1991; 1992-1995; 1998-2000; 2003-2005.

## A MODO DE SÍNTESIS

La indagación realizada en futuros profesores de psicología (alumnos practicantes) como en psicólogos que ejercen la docencia, ha permitido dar cuenta respecto a los procesos de reflexión que el ejercicio de la docencia impulsa. En ambos casos se puede ver como el conocimiento profesional sufre transformaciones, en tanto las situaciones concretas que enfrenta el profesional suponen significar y resignificar los diversos conocimientos que lo constituyen: conocimiento cotidiano, académico (disciplinarios y pedagógicos) y profesional.

En los futuros profesores hemos observado que en la mayor parte de los casos los procesos de reflexión toman como objeto el currículo y los contenidos de enseñanza, centrándose fundamentalmente en el carácter abstracto y complejo del conocimiento psicológico. Ello genera la necesidad de dar respuesta a partir de la elaboración de estrategias didácticas, atendiendo a la transposición didáctica. No obstante en muy pocos casos los sujetos logran un nivel de reflexión crítica en la que se visualice su implicación en la situación.

Asimismo se ha puesto en evidencia que los contextos de enseñanza y las representaciones que los alumnos practicantes

poseen sobre los mismos, influyen en el proceso de transposición didáctica y se constituyen en obstáculo para la enseñanza. De ahí la importancia de tomar dichos conocimientos y creencias como objetos de reflexión que ayuden a transformar el conocimiento profesional docente.

En el caso de los psicólogos que ejercen la docencia, se visualiza como dicha práctica pone en juego e integra los saberes y herramientas construidos tanto en la formación académica como profesional; un entrevistado dice: “el ejercicio docente lleva a la relación entre teoría y práctica como un nudo articulador”.

En los graduados entrevistados, especialmente en los del primer grupo (1989-91), las instancias de formación profesional más significativas son: la residencia en servicio hospitalario y la inserción en las cátedras universitarias. Estos muestran como las transformaciones de su conocimiento profesional responden a la articulación e integración entre la experiencia clínica, la supervisión y la transmisión del conocimiento en contextos de enseñanza universitaria.

Asimismo señalan las dificultades en la formación de grado ligada a la fuerte adhesión a teorías o referentes teóricos que obtura tanto la transmisión como la apropiación del conocimiento psicológico. Se rescata en dos entrevistas: “se repiten cuestiones teóricas con una sola orientación, cuesta lograr apertura y reflexión”; “la facultad no te da en forma acabada el conocimiento profesional (...) me fui formando a través de redes y lazos, grupos de estudio, de trabajo (...) he ido aprendiendo de los otros (...) he tenido la suerte de encontrarme con personas que me permitieron aprender de ellos”.

La desconexión entre la formación adquirida en el aula universitaria y la práctica profesional se evidencia en las reflexiones acerca de la significación que ha tenido la residencia hospitalaria como primera inserción laboral; varios entrevistados señalan el impacto que tuvo “encontrarse con la realidad social”. Una de las entrevistadas plantea “en la práctica profesional es necesario articular subjetividad con la realidad sociocultural (...) la dificultad estriba en que nos forman para prácticas solitarias en consultorio”.

Los resultados expuestos dan cuenta de lo estructurante que resulta la formación de grado en el posicionamiento del profesional frente a la disciplina y las configuraciones/ transformaciones que la relación con el saber va adquiriendo a partir de la inserción/socialización en los ámbitos profesionales.

Es por ello que consideramos relevante focalizar la investigación en la construcción del conocimiento profesional del psicólogo en la UNLP. El estudio se justifica en las demandas institucionales acerca de la revisión de los contenidos curriculares para la formación de los profesionales de la Psicología surgidas de la esfera nacional y de los países del MERCOSUR, así como de la propia comunidad académico-profesional.

## CITAS

\* “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) Directora: Elsa Compagnucci

[1] Estudios sobre 20 autoevaluaciones de alumnos practicantes que realizaron las prácticas de la enseñanza en distintas instituciones y niveles de enseñanza durante el año 2004 y 18 autoevaluaciones correspondientes al año 2005, cuyos resultados se exponen en los trabajos: “La formación del profesor en psicología: hacia una práctica reflexiva” y “Los contextos de enseñanza y aprendizaje en la formación del profesor en Psicología”, publicados en Memorias de las Jornadas de Investigación. UBA, años 2005 y 2006 respectivamente.

## BIBLIOGRAFÍA

COMPAGNUCCI, E.; CARDÓS, P. & SCHARAGRODSKY, C. (2005). La formación del profesor en psicología: hacia una práctica reflexiva. Memorias de las XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores

en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. UBA. Tomo I, pp. 203-205.

COMPAGNUCCI, E. & CARDÓS, P. (2006). Los contextos de enseñanza y aprendizaje

La formación del profesor en Psicología. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. UBA. Tomo I, pp. 191-193.

DE LA FUENTE ARIAS, J. (2003). ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación. (Versión electrónica) Papeles del Psicólogo, N°86.

FERNÁNDEZ PÉREZ, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3 (2). Consultado en Abril de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol3nº2/contenido-fernandez.html>.

GARCÍA, E. (1997). La naturaleza del conocimiento escolar: ¿Transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo? En Rodrigo, M. y Arnay, J. (Comp) La construcción del conocimiento escolar. Temas de Psicología. (pp. 59-79). Barcelona, Paidós.

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

# LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA: UNA MIRADA DESDE LOS ACTORES

Compagnucci, Elsa Rosa; Iglesias, Irina; Scharagrodsky, Carina; Zarratea, Verónica Gisela  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

## RESUMEN

El presente estudio aborda el conocimiento, las relaciones, representaciones y valoraciones que alumnos y docentes realizan respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco del proyecto de investigación "Adolescencia y escuela" que se viene desarrollando en la cátedra "Psicología y Cultura en el proceso educativo", espacio correspondiente a la formación pedagógica de los profesores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Su propósito es analizar las posiciones que asumen profesor y alumno adolescente, frente al conocimiento en el actual contexto educativo. De ello surge la posibilidad de reflexionar en torno a las respuestas obtenidas a la luz del material relevado en la investigación realizada en el año 2001. Con ese objetivo se consideran los discursos a partir de similares ejes de análisis. El trabajo de campo se organiza a través de una entrevista al docente del curso y a dos alumnos que acceden de manera voluntaria. Intentamos generar un clima de ideas en torno al posicionamiento de la enseñanza de la disciplina en la que nuestros alumnos se están formando, un acercamiento al sujeto del aprendizaje y a la institución educativa, una construcción colectiva acerca de nuestro objeto de estudio, el adolescente frente al conocimiento.

## Palabras clave

Enseñanza Aprendizaje Conocimiento Adolescente Profesor

## ABSTRACT

### THE KNOWLEDGE CONSTRUCTION IN THE CLASSROOM FROM THE ACTORS POINTS OF VIEW

The present study is centered on the knowledge, relationships, representations and valuations that students and teachers make of the teaching and learning process included in the investigation project "Adolescence and school" that is being developed in "Psychology and Culture in the educational process" subject. That area belongs to the pedagogic formation for professors of the UNLP, Faculty of Humanities and Education sciences. The purpose is to analyze the positions that professors and adolescent students may assume towards knowledge in the current educational context. It becomes a possibility to reflect on the obtained answers comparing them with the results of the Investigation done in 2001. According to that objective speeches are considered from similar analysis axes. The field work is organized through one interview to the teacher of the course and two students that consent voluntarily. We try to generate a climate of ideas around the positioning of the discipline teaching in which our students are being formed, an approach to the learning subject and the educational institution, a collective construction about our study object, the adolescent towards knowledge.

## Key words

Teaching Learning Knowledge Adolescent Teacher

## INTRODUCCIÓN

El estudio aborda el conocimiento, relaciones, representaciones y valoraciones que alumnos y docentes realizan respecto a éste, en el marco de situaciones de enseñanza y aprendizaje. Se continúa el eje de investigación desarrollado en el trabajo *"El adolescente frente al conocimiento"* [1]. Se establece un camino de acción orientado hacia la indagación de las variables involucradas en el espectro de las posibles relaciones que pueden establecerse entre los actores intervinientes (profesores y alumnos).

A través de la implementación del proyecto intentamos propiciar la articulación teoría-práctica a partir del acercamiento a la institución educativa, el contacto con sus actores y la cultura de la escuela. Ello posibilita una mirada crítico-reflexiva de los estudiantes universitarios, futuros profesores, a la enseñanza del conocimiento de su disciplina de formación en el nivel E.S.B. y Polimodal.

Dicha actividad juega un papel relevante en la significación y afirmación de su elección profesional y en la construcción del rol docente.

## METODOLOGÍA

La metodología de abordaje es de tipo cualitativo. El trabajo de campo se organiza a través de una entrevista semi-estructurada al docente del curso y a dos alumnos que acceden de manera voluntaria.

En el análisis se consideran indicadores conceptuales tales como: características de la institución educativa, ubicación en el medio geográfico, población escolar, nivel sociocultural, etc.

Perfil de las instituciones y de los grupos escolares: Instituciones públicas y privadas, con predominio de las primeras (26-13, respectivamente) dependientes de la UNLP y DGC y E., provincia de Bs. As., ubicadas en la ciudad de La Plata, centro y periferia.

La población escolar pertenece en su mayoría a sectores de nivel sociocultural y económico medio. Se relevaron grupos escolares correspondientes a tercer ciclo de EGB y Polimodal de las siguientes disciplinas: Lengua y Literatura, Plástica, Composición musical, Comunicación, Matemáticas, Física, Inglés, Biología, Historia, Geografía.

Perfil de los docentes: Cursaron sus estudios en la UNLP y en Institutos de nivel terciario. El grupo mayoritario cuenta con más de diez años de ejercicio en la docencia. Un pequeño grupo lo constituyen profesores de reciente graduación.

## DESARROLLO

El contexto socio histórico en el que se concreta el estudio coincide con la aplicación de la Ley Federal de Educación que implicó la puesta en funcionamiento de la Educación General Básica y el Polimodal. Ello genera reflexiones críticas por parte de los docentes en torno a la fractura del sistema educativo, las desigualdades que promueve y la fragmentación de los conocimientos a partir del nuevo diseño curricular. Este escenario difiere del correspondiente al estudio anterior realizado en el año 2001, en el que se daban los primeros pasos de la aplicación de la reforma educativa y predominaba un cuadro de incertidumbre y expectativa por las nuevas competencias que proponían los trayectos formativos a implementar.

En esta ponencia se presenta la información correspondiente a

los ítems referidos a: escuela-conocimiento-práctica docente.

### Reflexiones de los alumnos acerca de la escuela

Al explorar los motivos por los cuales concurren a la escuela predomina la percepción de que asisten por obligación. Un alto número de alumnos reconocen que la escuela les posibilita establecer vínculos sociales con pares y adultos. Destacan que la educación les aporta formación en cultura general y preparación para el futuro (tanto para el trabajo como para el ingreso a una carrera universitaria). Acerca de las reflexiones sobre las funciones de la escuela la mayoría de los entrevistados expresan que la tarea primordial es la de brindar contenidos específicos disciplinares que no se imparten en otro ámbito social. Las respuestas, en general, demuestran una orientación que jerarquiza en primer lugar la dimensión cognoscitiva del espacio escolar, como poseedor de un saber específico y valorado. En segundo lugar se resaltan las funciones de socialización e intercambio intersubjetivo.

Estas reflexiones se diferencian de las manifestadas por los alumnos en el año 2001; en ese estudio se relevaron una diversidad de definiciones acerca de la escuela, que apuntaban a la formación ciudadana, al desarrollo social e intelectual de la persona, a la transmisión y el respeto por los mayores y las instituciones, y a la educación para el futuro como herramienta para mejorar el país. Las reflexiones actuales ofrecen menos matices y elaboración conceptual. Unas pocas cobran el mismo sentido que las expresadas en el año 2001.

### Ideas acerca del conocimiento

*"... es algo entre los alumnos y el profesor porque tiene que explicar bien, y los alumnos tienen que estar predispuestos a estudiar y escuchar."* "... puede ser que haya cosas que las van dando, te las van enseñando, y otras, que para mí que las tenés y te las despiertan." Alumno de Polimodal

En este ítem se intenta indagar el imaginario de los jóvenes en torno a la producción del conocimiento. Las ideas que los alumnos expresan pueden considerarse a partir de dos ejes: a) afirmaciones acerca de las fuentes en las que se genera el conocimiento, -de donde surge, cómo se produce, lógicas de circulación-; b) reflexiones acerca de las estrategias de los alumnos para apropiarse de dicho conocimiento y los distintos posicionamientos que adoptan frente al mismo.

En la producción del conocimiento le asignan el mismo orden de importancia al rol del profesor en la transmisión del saber, a partir de la explicación y motivación del interés de los alumnos, como al esfuerzo personal que debe hacer el alumno en leer y estudiar la asignatura.

Respecto de la manera de circulación y apropiación del conocimiento la mayor parte de las respuestas hablan de *"...prestar atención a las explicaciones del profesor..."*. Hay alumnos que conciben la adquisición del conocimiento como repetición, mientras que otros consideran que *"... El conocimiento se genera cuando entiendo y no estudio de memoria..."*. Valoran el encuentro con los saberes nuevos partiendo de sus ideas previas y la articulación de la teoría con actividades de concreción práctica. Se aprecia la actividad del alumno en la apropiación de los conocimientos (resolución de trabajos prácticos, investigaciones, proyectos), tanto como la posibilidad de expresión y participación.

Es significativo que al indagar acerca de cómo se genera el conocimiento, las respuestas de los alumnos se orientan a realizar una correspondencia entre conocimiento y conocimiento escolar. Solo unos pocos refieren a la posibilidad de aprender por fuera del ámbito escolar. Una hipótesis de investigación es que este tópico podía incluir reflexiones acerca del conocimiento que se genera a partir de Internet y otros medios de comunicación. La misma no se confirma a partir de la exploración realizada. Una explicación posible de este resultado sería que las respuestas de los alumnos habrían sido inducidas por

el orden de las preguntas en el instrumento de indagación. La pregunta acerca del conocimiento se presenta inmediatamente después de las reflexiones de los alumnos acerca de la escuela, lo cual podría haber influido en la reducción, por parte de los alumnos, del conocimiento al ámbito escolar. [ii]

### Concepciones que sirven de sustento a la práctica docente

*"... lo que está en boga es el constructivismo, teoría en las escuelas de hoy. Por ejemplo, hace tres meses los alumnos preguntaron como se constituyó el país y de ahí arrancamos con Rosas hasta que hoy llegamos a la conformación del Estado. (...) Hay una realidad, es difícil encontrar las necesidades cognitivas de los chicos, por desinterés o porque prefieren estar a la vuelta de la esquina. (...) El constructivismo hace agua por todos lados, es el profesor quien da el conocimiento al pibe, pero hay que saber profundizar a partir de las necesidades o las cosas que buscan los chicos". Prof. De Historia*

Entre los docentes entrevistados, la mayoría considera que el aprendizaje depende del interés del alumno; señalan que al enseñar se toma en cuenta los conocimientos previos, se destaca la utilización de diversos materiales didácticos (bibliográficos, Internet, actividades prácticas), la relación de los contenidos conceptuales con el escenario social actual (lectura de diarios y revistas).

Plantean que la concepción constructivista es la base de la práctica de la enseñanza, por ello focalizan en la motivación de los alumnos, fomentan el interés por la asignatura, rescatando el valor de los conocimientos previos de los alumnos y la necesidad de articular los mismos con el nuevo conocimiento. Sin embargo, la secuencia de enseñanza predominante es: exposición oral del docente, análisis de material bibliográfico, realización de trabajos prácticos y evaluación escrita u oral.

Una profesora de Lengua y Literatura comenta *"... siempre me interesó la maleabilidad de la adolescencia como etapa de formación. Trato de mantener al alumno interesado e informado, y a mi misma, a través de la intersección de conceptos actuales. Perfeccionamos el programa constantemente, y eso implica un manejo de la diversidad. Mi objetivo es, que aparte de los contenidos del programa, los chicos logren una visión crítica, fundamentada en el ensayo y la experiencia"*.

### A modo de síntesis:

*"...los niños llegan ya hartos de mil noticias y visiones variopintas que no les ha costado nada adquirir..., que han recibido hasta sin querer! El maestro tiene que ayudarles a organizar esa información, combatirla en parte y brindarles herramientas cognoscitivas para hacerlas provechosas o por lo menos no dañina."* Savater (1997)[iii]

El análisis de los discursos de docentes y alumnos correspondiente a los años 2001 y 2005 nos permite inferir que la escuela mantiene un lugar de jerarquía y legitimidad como lugar de circulación y construcción de conocimientos y saberes compartidos. Sin embargo, las reflexiones obtenidas en el presente estudio poseen menos matices y elaboración simbólica que las relevadas en el 2001.

Más allá de los marcos disciplinares, los alumnos destacan la necesidad de la *intervención docente* en la organización de los aprendizajes. Así mismo, hacen mención a la importancia de la discusión en torno a las líneas de pensamiento, al diálogo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se jerarquizan los espacios para la interrogación, el debate, el disenso, el intercambio y la apertura a los diferentes puntos de vista.

En cuanto a la *metodología de aprendizaje* son valorizados tanto los trabajos grupales como individuales. En los primeros se destaca la función del docente como coordinador y una dinámica de trabajo en equipo, con compromiso ante la tarea. Las actividades individuales son visualizadas como formas de expresión del esfuerzo personal.

Respecto a los *obstáculos* en el proceso de enseñanza y aprendizaje se advierte que los alumnos logran reconocer su posicionamiento frente al conocimiento como un posible obstáculo en el aprendizaje, es decir, ejercen cierta autocrítica. Por su parte, en los docentes predomina la ubicación de los éstos en las características del sistema educativo, en la actuación de los alumnos o en el contexto social.

A partir de la implementación de la Ley Federal de Educación prevalece en los actores la idea de que las modificaciones promovidas en el sistema educativo, han dado lugar a la fragmentación de los contenidos, a una "infantilización" del alumnado en detrimento de la autonomía y el espíritu crítico, entre otros aspectos.

En momentos en que transitamos las instancias de elaboración, socialización y promulgación de la nueva Ley Nacional de Educación cabe preguntarse si los diferentes cambios organizacionales y curriculares producidos en el sistema educativo, en correlato a los cambios en el escenario político, se acompañan con espacios de reflexión de los actores intervinientes, respecto a su propio posicionamiento en la construcción de los conocimientos

---

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [i] Compagnucci, E. & Cardós, P. (2001) "*El adolescente frente al conocimiento*" Revista Orientación y Sociedad. U.N.L.P.; Vol. 3, pp. 93-114.
- [ii] Esta observación permitiría un ajuste del instrumento de indagación para la continuación de la presente investigación
- [iii] Savater, F (1997) El valor de educar. Barcelona. . Ed. Ariel .p.73.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALI JAFELLA, S. y COMPAGNUCCI, E. (1999). "El aula como escenario de la diversidad y la práctica docente como experiencia compartida". Cuadernos de Pensamiento Latinoamericano. N° 7, U. de Playa Ancha., Chile. pp. 49-58.
- ANTELO, E. & ABRAMOWSKI, A. (2000) El renegar de la escuela. Rosario, Homo Sapiens.
- BARREIRO, T.(2000) Conflictos en el aula. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- CHARDÓN, M.C.©(2000) Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa. Buenos Aires, Eudeba.
- COMPAGNUCCI, E. & CARDÓS, P. (2001) "Psicología y educación: aportes para la formación de profesores" en Psicología y educación. Encuentros y desencuentros. U. de La Serena. Fac. de Humanidades.Chile, pp.130-136.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003)"Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". Revista electrónica de investigación educativa 5. Consultado en: <http://www.redie.ens.uabc.mx>.
- HUERTAS, J.A. (1996) Motivación. Querer aprender. Buenos Aires, Aique. pp. 291-379.
- MORENO A. & DEL BARRIO, C. ( 2000).La experiencia adolescente. Bs As, Aique.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata,
- POGRÉ, P. (c.): (1996) La trama de la escuela media. Atando y desatando nudos. Buenos Aires, Paidós,
- RODRIGO, M. & ARNAY, J.(c.) (1997) La construcción del conocimiento escolar, Barcelona. Paidós, 1ª y 2ª parte.



# PENSAMIENTO CRÍTICO Y HABILIDADES COGNITIVAS IMPLICADAS EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Da Dalt, Elizabeth  
CONICET. Argentina

## RESUMEN

La presente comunicación tiene como finalidad abordar la promoción del pensamiento crítico, las habilidades y estrategias cognitivas implicadas en la solución de problemas, por constituir ésta la actividad vital humana más importante desde el punto de vista adaptativo.

### Palabras clave

Critical thinking Habilidades cognitivas Estrategias solución de problemas

## ABSTRACT

CRITICAL THINKING AND COGNITIVE ABILITIES IMPLIES IN THE SOLUTION OF PROBLEMS

The present communication approaches the promotion of the critical thought, the cognitive abilities and strategies implied in the solution of problems, to constitute this the most important human vital activity

### Key words

Critical thinking Solving problems Cognitive abilities strategies

La vida está jalonada de situaciones que objetivamente comportan una gradación progresiva de complejidad y conflicto. Ahora bien, por un lado se nos presenta la situación más o menos conflictiva en sí misma; por otro, el modo como la persona las interpreta y afronta. Los diversos tipos de problemas -personales, académicos, laborales, familiares, etc- con su complejidad, exigen un pensamiento crítico-reflexivo y determinadas estrategias involucradas para poder solucionarlos. Dichos procesos constituyen la actividad vital más relevante desde el punto de vista adaptativo para afrontar y *solucionar problemas*. En todo problema es importante considerar el contexto. Los cambios que acontecen vertiginosamente en la actualidad, los rasgos posmodernos que promueven un pensamiento débil -la enfatización del mundo de la imagen y fantasía-, la búsqueda de vivir sin compromisos, evasión frente a los conflictos y la abrumadora información nos interpelan para que apliquemos la reflexión y el buen juicio, a fin de poder navegar con rumbo por nuestras vidas. De allí que los objetivos son: 1) Promover la competencia crítica-reflexiva para discernir lo relevante, de lo superficial. 2) Aprender a pensar críticamente para ser capaz de resolver problemas. 3) Desarrollar las estrategias implicadas en su resolución.

## 1. Movimiento del *critical thinking*

Emerge en el seno de la Psicología cognitiva en Estados Unidos. Su punto de partida es el reconocimiento de las deficiencias intelectuales, denominador común en las aulas escolares: los informes del Instituto Nacional para la Educación, de la década del 80, muestran que la mayor debilidad de la educación estadounidense son las deficiencias en los procesos de pensamiento de alto nivel. En consecuencia, su enseñanza se vuelve una parte tan esencial de la educación formal que George Hanford la llama "la 4a. R" (las tres R de la educación básica estadounidense son: "Reading", "wRiting" y "aRithmetic"). Robert Ennis, Stephen Toulmin plantean estudiar todas las formas posibles de razonamiento, por entender que son los procesos fundamentales del pensamiento. Su propuesta va más allá del razonamiento deductivo, ya que éste no da cuenta de modos de razonamiento cotidiano, en su mayoría de naturaleza inductiva. Así se desarrolla el campo de la "Lógica Informal" -"Lógica aplicada o práctica"- para indagar las diversas formas de razonamiento y dejar constancia de que la lógica formal es un marco limitado que deja de lado manifestaciones reflexivas no menos interesantes. Entonces, se comienza a hablar de razonamiento práctico o cotidiano. Si bien la Lógica informal establece los pilares de lo que luego será el campo del pensamiento crítico, su desarrollo se ha diversificado prevalentemente en tres direcciones: a) filosófica, b) educativa y c) psicológica. Los esfuerzos de todos ellos han consolidado este campo de investigación. Los filósofos aplican y extienden la lógica a la argumentación. Los especialistas en educación refuerzan este perfil y lo aplican a su ámbito a fin de promover el desarrollo de habilidades cognitivas en dicho contexto. En este dominio Difabio de Anglat (2005) define el pensamiento crítico como el "*pensamiento reflexivo que, mediante el análisis cuidadoso de los argumentos, busca evidencia válida y conclusiones fundamentadas*". Los psicólogos aportan la definición de las diversas habilidades de pensamiento y las consideran las mejores estrategias en la resolución de problemas.

## 1. Pensamiento y Solución de problemas

La vida nos plantea constantemente problemas de diversa índole -personales, laborales, familiares, etc.- que debemos superar. "Una necesidad no es tal a menos que exista algo que la satisfaga (un vaso de agua, una calificación..., una sonrisa...) Nuestro repertorio variable de necesidades describe un repertorio variable de situaciones que estamos obligados para provocar. Si...vivimos y actuamos a través de un mapa (representación) de la realidad...nuestra función en la vida, la que nos orienta y proporciona un objetivo (una meta) es la discrepancia entre el punto en el que nos encontramos en el mapa y el punto en el que, según nuestra (...) educación, deberíamos (desearíamos) estar" (Claxton, 1984:40). La vida misma es una lucha constante contra dicha discrepancia, o problema existencial. Y esta lucha para superar las dificultades la afrontamos mediante el pensamiento. Éste presenta un carácter esencialmente *propositivo*. La actividad vital más importante desde el punto de vista adaptativo es que *pensamos para solucionar problemas*. Para superar o cambiar la situación problema se exige comprender por qué no tenemos lo que buscamos. Luego, resolver un problema exige como condición *sine qua non* 1) tener conciencia, conceptualización o planteamiento del problema, 2) analizar o buscar las estrategias de resolución más adecuadas, 3) reflexionar para decidir o elegir la mejor o más conveniente (acá interviene también la voluntad), 4) aplicación o puesta en práctica y 5) valoración de los resultados, comparar los logros con la meta buscada.

## 2. Naturaleza de un problema

Newman y Simon (1972) postulan que todos los problemas ostentan la misma estructura o aspectos fundamentales: el estado inicial o de partida, el de llegada o meta y las operaciones para la consecución del objetivo. Ahondando en la **estructura de un problema**, el concepto de *estado* alude al punto en el que se halla la persona en el momento que afronta la resolución de un problema. El *estado inicial* o de partida indica el comienzo, "lo dado" en un problema. Los *estados intermedios* remiten a los avances producidos en relación con el estado de llegada, momento de resolución del problema. Mediante acciones u *operaciones* se procede a transformar un estado en otro. A partir de estos conceptos se define el *espacio del problema*, dado que en todo espacio existe un número posible de operaciones factibles que producen un nuevo estado, desde el cual se pueden realizar -sucesivamente- diversas operaciones que producirán nuevos estados. Vinculado al concepto de espacio del problema está el de *búsqueda*: hallar una secuencia de operaciones que permitan arribar a la meta. La modalidad que usamos para la búsqueda y selección de operaciones aplicables al estado del problema define el *método* de solución de problemas. En efecto, el método remite a los principios utilizados para buscar y elegir las operaciones que aproximen al estado final o meta. El método puede ser desde la aplicación de un procedimiento aleatorio hasta un algoritmo que garantice alcanzar la solución. Ilustramos los conceptos de la estructura de un problema con un ejemplo tomado de Simon y Hayes (1976) usado en varios estudios, por su potencialidad para aplicar y referirnos a conceptos que desarrollaremos posteriormente. El problema es:

1. Tres monstruos extraterrestres de cinco manos sostenían sendas esferas de cristal.
2. Como consecuencia de las peculiaridades de mecánica cuántica de su vecindad, tanto los monstruos como las esferas tenían exactamente tres tamaños: pequeño, mediano y grande.
3. El monstruo de tamaño mediano sostenía la esfera pequeña; el de tamaño pequeño, la grande, y el de tamaño grande, la mediana.
4. Como esta situación atentaba contra su sentido de la simetría, extremadamente desarrollado, se intercambiaban las esferas de uno a otro, hasta que el tamaño de cada una correspondiera al suyo.

5. La etiqueta del monstruo complicaba la solución del problema: sólo una esfera podía ser intercambiada a la vez; si un monstruo sostenía dos, sólo se podía intercambiar la mayor; y una esfera no se podía intercambiar con la de otro monstruo que tuviera una mayor.

6. ¿Con qué secuencia de intercambios resolvieron los monstruos el problema?

La selección de la más adecuada operación en cada estado posibilita la resolución del problema, mediante el menor número de pasos posibles. el método de solucionar el problema es la estrategia de "*análisis medio-fin*": la selección del cambio adecuado de esfera con las restricciones dadas es el "medio" de conseguir este "fin". La secuencia de pasos en el problema es:

Estado inicial:	Monstruo p con Esfera G.	M. m con E p	M G con E.m
Paso 1:	-	Esfera pequeña	Esfera M y G
Paso 2:	Esfera pequeña	-	Esfera M y G
Meta:	Esfera pequeña	Esfera Mediana	Esfera Grande

En relación con los **tipos de problemas** la clasificación más simple los distingue en "*problema bien definido*" -cuya estructura es dada claramente y "problema mal definido" -en el que alguno o varios de los elementos son imprecisos o ambiguos y por tanto, el resultado final es incierto-. Exigen para su resolución el pensamiento creativo. Greeno y Simon (1988) establecen una taxonomía más precisa en función de la naturaleza de las actividades cognitivas implicadas en la solución de problemas. 1) Los *problemas bien especificados* o *problemas de transformación*: aluden a "situaciones relativamente bien estructuradas en las que la meta está especificada" (Ibid: 592). En el ejemplo del problema precedente de los monstruos, el punto de partida, la meta y las operaciones posibles son dados explícitamente. La tarea consiste en hallar la secuencia de acciones delimitada por los operadores. 2) *Problemas de diseño* o *problemas de ordenación*: provee los elementos necesarios para alcanzar la meta. Se exige ordenar convenientemente los elementos dados conforme a un criterio determinado. Por ejemplo, los problemas de anagramas. También incluyen los problemas de insight y problemas creativos. 3) *Problemas de inducción*: se proporciona algún elemento, ejemplo o material y consiste en, a partir de los casos particulares, arribar a un "principio general o estructura que sea consistente con ese material" -o información dada- (Ibid: 639). La investigación científica, los problemas de diagnóstico en el terreno de la clínica, la adquisición de conceptos o del lenguaje, son tareas de este tipo. 4) *Problemas de evaluación de argumentos deductivos*: exigen aplicar un principio general o regla a un caso particular.

**Las Fases, Etapas o proceso de planificación para la solución de un problema** las propone Brandsford y Stein (1993) mediante un método de la planificación denominado IDEAL, no por considerarlo perfecto, sino porque permite identificar las diversas partes que deben considerarse a la hora de resolver un problema. Tales etapas son: Identificación del problema -fase indispensable y decisiva, pero omitida en numerosos programas y cursos sobre el tópico, quizá por su exigencia de creatividad, imaginación e inventiva. -, Exploración de las estrategias posibles, Actuación dirigida por las estrategias y Logros o evaluación de los resultados. Identificar un problema implica precisamente descubrirlo. Y dado que las fases cruciales son: la comprensión y la búsqueda de estrategias, abordamos los factores que ayudan a estas etapas.

## 3. Comprensión de un problema

La comprensión de un problema tiene lugar cuando nos representamos e interpretamos la realidad, lo cual se produce partir del conocimiento previo. ¿Qué condiciones se exigen para una

buena[i] comprensión y representación de la realidad-problema? a) *buen nivel atencional* que capte la información relevante; b) *capacidad de recuperar* el conocimiento relacionado con el problema y c) *buena relación o integración* de dicho conocimiento con lo dado. Ilustremos estos factores.

**3.1. Atención y memoria.** Una de las dificultades más frecuentes es fracasar en la *identificación de información relevante*. En el “problema del espía”[ii] el fracaso se debe a no detectar dicha información, lo cual implica un fracaso en los procesos atencionales. Una de las operaciones centrales de la atención es seleccionar la información importante y rechazar la irrelevante. En el problema de los monstruos, Simon y Hayes (Ibidem) solicitan a los sujetos que anoten la cantidad de veces que leen cada uno de los 6 párrafos y advierten que los más releídos son el 3 y el 5, ya que contienen la información importante para la solución e implican mayor dificultad para recordarlos, por contener más datos de los que puede almacenar la memoria a corto plazo. La atención también puede fracasar por falta de motivación, pero también por temores o miedos, prejuicios o falta de confianza. Bransford y Stein (1993) al presentar problemas verbales de álgebra a estudiantes universitarios, los comentarios evidencian aversión a los números. Con frecuencia, frente a problemas de esta naturaleza, experimentan un bloqueo intelectual injustificado en muchas ocasiones. La ansiedad producida por esta clase de situación impide que la atención pueda focalizarse eficientemente, ya que se divide entre la tarea de matemáticas y la necesidad de controlar los niveles de ansiedad, lo cual produce un rendimiento intelectual muy pobre.

**3.2. Relevancia de una buena representación.** ¿Qué puede hacerse para lograr identificar la información esencial de un problema y así poder comprenderlo mejor? En el caso del problema de los monstruos de cinco manos Simon y Hayes verificaron que más del 50% de las personas que resolvían el problema hacían una representación gráfica mediante matrices o tablas de doble o múltiple entrada, detectando claramente el tamaño de los monstruos y la esfera que posee cada uno. Esta manera sencilla y muchas veces omitida permite representar el problema de modo formal, simbólico o gráfico, mediante un simple lápiz y papel. De este modo, libera a la memoria al no tener que retener la información sólo mentalmente. Además, en este ejemplo, las matrices permiten “desplazar” las esferas eficientemente, de modo que rápidamente se descubre la secuencia de los movimientos indispensables para lograr la solución. En el problema del monje budista[iii] (de Kart Duncker en Glass y Holyoak, 1986) se solicita que se demuestre que hay un punto del camino por el que el monje pasa exactamente a la misma hora del día tanto en el recorrido de ascenso como en el de descenso de la montaña. Quienes intentan resolverlo verbal o algebraicamente no lo consiguen. Su resolución gráfica (Cfr. Glass y Holyoak, Ibidem) muestra que en la abscisa se colocan intervalos horarios; en la ordenada, intervalos de altitud, hipotéticos ambos, que permiten descubrir e indicar que ambas variables se cruzan en un punto que indica: mismo lugar e igual hora tanto en el ascenso como en el descenso). La mejor forma de representar el problema de las monedas es mediante un diagrama de árbol jerárquico, en el que en su estructura -que asemeja un árbol- se especifica cada uno de los resultados posibles. (Cfr. Saiz, 2002: 195). De lo expuesto, no debe concluirse que el tipo de representación produce la solución; pero sí advertir que facilita la búsqueda de estrategias de solución. Las investigaciones de Mayer y Anderson (1991) arrojan resultados a favor de una significativa mejor comprensión inducida por la utilización conjunta de representaciones visuales y verbales -las condiciones que usan: verbal sola, visual sola, verbal y visual y control. En unos casos, una representación será la más idónea (Ej. diagrama para probl. monstruos; en otros, puede ser incompatible (ecuaciones en el probl. del monje budista) o complementarias (como el último descripto). Por tanto, en cada caso hay que explorar las posi-

bles formas de representación y seleccionar la que resulte más adecuada a la *naturaleza del problema*, la que facilite la identificación de las mejores vías que permitan su resolución.

#### **4. Búsqueda de estrategias para la solución de problemas**

En este punto reside gran dificultad para resolver un problema: qué secuencia de operaciones reduce la diferencia entre el estado inicial y la meta en el espacio del problema. Las estrategias o principios que rigen la selección de las acciones más eficaces para lograr el objetivo, el método de solución de problemas es amplio. La estrategia de búsqueda aleatoria o ciega, que indaga asistemáticamente es ausencia de estrategia. La más elemental es la *estrategia de ensayo y error, de búsqueda sistemática*, planificada, donde se registran las pruebas para no repetirlas. Esta búsqueda ordenada es el algoritmo -todo método que *siempre proporciona la solución* (es su ventaja) a un problema en más o menos tiempo, con un número finito de veces- más simple. Su desventaja es que no reduce el espacio del problema -sí lo recorren-, por lo que puede ser muy lenta. De allí la necesidad de descubrir otros que reduzcan el espacio del problema y sean más eficaces. Su desventaja, es que no garantizan la solución del problema (en tal sentido, se los llaman “métodos débiles”). Los “*heurísticos*” son búsquedas selectivas sobre partes del espacio del problema que revelan mayor probabilidad de producir solución. Se basan en reglas empíricas. Los esfuerzos en investigación se han orientado hacia los heurísticos. La razón es porque la mayor parte de los problemas humanos son de la categoría mal definidos y, por tanto, sin secuencia determinada de pasos para solucionarlos; no hay algoritmos. Finalmente, en la vida la profusa cantidad de problemas humanos exige acortar la búsqueda de soluciones. Los métodos heurísticos más estudiados y eficaces son: **1) Análisis medio-fin:** En éste, Anderson (1993) señala tres puntos clave: a) eliminar la diferencia mayor más simple; b) elegir las acciones que reduzcan las diferencias y c) en caso de no hallarse operaciones, establecer como submeta las precondiciones de dichas acciones. Aplicar la estrategia: análisis medio-fin divide el problema en subproblemas y busca acciones para superarlos. El “problema de los misioneros y los caníbales” (Kanney, 1986) plantea:

Tres misioneros y tres caníbales quieren cruzar de una orilla a otra de un río. Tienen una barca que no puede transportar más de dos personas a la vez. En ningún momento puede quedar un misionero con dos o tres caníbales, porque se lo comerían. Hallar el modo de cruzar el río realizando el menor número de viajes (Saiz, 2002, tomado de Kahnay, 1986).

La resolución del problema puede ejecutarse, mínimo, en 11 movimientos (Cfr. Tabla en Saiz, ibid: 199). Algunas veces, es necesario retroceder o perder momentáneamente los logros, para llegar a la meta. Para Anderson (Ibidem) este método resulta la estrategia adaptativa vital de acción de la persona; aspecto innato del pensamiento humano. El análisis medio-fin es una búsqueda hacia delante, aunque ocasionalmente pueda exigir volver hacia atrás, si se quiere conseguir la meta (paso 6). **2) Búsqueda hacia atrás:** Esto es aplicable con problemas de matemática o lógica, donde partiendo desde la conclusión del teorema o argumento, nos dirigimos al planteamiento o teorema; a las premisas o razones. Conviene combinar estrategias “bidireccionales”. Este método permite comprender cómo se llega de un paso al siguiente, de modo que luego puedan aplicarse a problemas análogos. **3) Analogías:** aplicar soluciones similares a otros problemas es una de las estrategias más útiles. Reed, Erns y Banerji (1974) postulan que resolver problemas semejantes debe mejorar el rendimiento de los posteriores. Aplican el de los “misioneros y los caníbales” y el de los “maridos celosos”. [iv] Sus resultados -decepcionantes- muestran que el efecto de similitud opera cuando: a) se ofrecen pistas sobre la semejanza y b) el segundo problema es más fácil que el primero. En otros estudios (Gick y Holyoak, 1983) similares, pero en el que los que la diversidad de contenidos

dificulta aún más la detección de la analogía, se corrobora que los sujetos sólo advierten la analogía cuando se les indica; sólo detectan semejanzas superficiales. Una manera de facilitar la identificación de semejanzas estructurales o profundas es, además de incrementar las semejanzas entre los problemas -lo que facilita evocar problemas anteriores y usarlos para solucionar los actuales- es explicitar y explicar todos los pasos que se siguen en la solución de un problema que con posterioridad se pueda usar, señalar qué submeta se quiere alcanzar y cómo tal paso logra su consecución. Establecer la relación entre meta y acción proporciona mayor comprensión de la estructura del problema. El problema de la accesibilidad a las analogías por la dependencia grande de los contenidos puede superarse si se logra identificar y almacenar la estructura, lo que permite una generalización a otros casos. **4) Simplificación:** Frente a problemas abstractos o complejos, la forma de solucionarlos es reformularlos o ilustrarlos a través de ejemplos concretos para reducirlos a sus aspectos más simples, lo cual se logra cuando se obtiene una buena representación del problema. **5) No contradicción:** Una estrategia de relevante utilidad, cuando las soluciones posibles son susceptibles de dividirse en grupos mutuamente excluyentes, es aplicar el principio de no contradicción. Resolvamos el “problema del mentiroso”: Imagínese que está en la cárcel y que le dan la oportunidad de conseguir la libertad. Para ello debe averiguar qué puerta de dos es la que conduce a la libertad. Pero, ¡cuidado!, la otra puerta conduce a la muerte. Delante de cada puerta se encuentra un guardia, uno dice siempre la verdad y otro dice siempre mentira. Usted sólo puede realizar una pregunta a uno de ellos que le permita saber cuál es la puerta de la libertad ¿Qué pregunta haría usted? (de Saiz, 2002)

Aplicando el principio de no contradicción, la pregunta que daría la solución del problema sería: ¿qué puerta me diría el otro que es la libertad? El guardia mentiroso, dirá que el sincero le indicará la puerta de la muerte. El guardia sincero, responderá que el otro guardia dirá que es la puerta de la muerte. Por tanto, la puerta de la libertad siempre será la contraria de la que nos digan ambos. **7) Identificación de regularidades:** Es un heurístico fundamental en el descubrimiento científico. Resulta esencial poder identificar qué permanece bajo las mismas condiciones y qué varía. Es la lógica que sustenta las leyes científicas empíricas, en las que se expresan relaciones constantes (invariantes) entre variables.

Las diversas estrategias descriptas nos son mutuamente excluyentes, sino complementarias.

## 5. La Comprensión y solución de problemas por expertos

Una línea de investigación analiza las diferencias de solución de problemas entre expertos y novatos. Chase y Simon (1973); Newell y Simon, (1972) detectan que, con una simple mirada, los maestros de ajedrez recuerdan la mayoría de las posiciones de las piezas de varias partidas simultáneas; los novatos, sólo pocas. Pero cuando se ubican las piezas aleatoriamente, el recuerdo de ambos es similar. Se interpreta que los expertos tienen la destreza de agrupar la información (las piezas de las partidas) en unidades (*chunks*) significativas muy grandes, lo que les permite ampliar la capacidad de memoria a corto plazo. ¿Cómo adquieren tal destreza? El estudio de los maestros de ajedrez revela que emplean entre 10.000 y 20.000 hs estudiando posiciones de partida. La investigación sobre expertos se dirige a identificar las diferencias en la organización y acceso al conocimiento que determina su mayor eficacia en la solución de problemas. Glaser (1987) señala que el conocimiento del experto se organiza en principios y esquemas amplios; el novato, de modo literal. El experto practica, por lo que desarrolla sus habilidades restringidas a su ámbito. Por ello adquiere estructuras significativas amplias. Su conocimiento es fundamentalmente procedimental y orientado a una meta: lograr mayor destreza en su dominio. Al tener un conocimiento organizado en esquemas amplios posee un rápido acceso al mis-

mo, lo que le permite representarse mejor y en poco tiempo cualquier problema: su comprensión es más completa y reconoce los aspectos estructurales, abstrae lo esencial. Lo que le permite aplicar frecuentemente analogías a nuevos problemas. Desarrolla amplia capacidad de abstracción y generalización. El experto planifica la tarea globalmente -usa procesos de autorregulación: distribuir la atención conforme a las demandas situativas y estar alerta respecto de los resultados -retroalimentación-.

## 6) Conclusiones

Las dificultades que nos presenta la vida nos lleva a afrontarlas para buscar su solución. Resolver la diversidad de problemas con distinta graduación de complejidad exige un pensamiento crítico-reflexivo capaz de 1) tomar conciencia o plantear bien el problema, 2) analizar y buscar las estrategias de solución más idóneas, 3) reflexionar para seleccionar la más adecuada, 4) aplicarla, 5) valorar los resultados. Dichos procesos de pensamiento constituyen la actividad vital más relevante desde el punto de vista adaptativo para afrontar y *solucionar problemas*. Los diversos factores analizados cobran sentido en la medida en que puedan ser transferidos a la vida real, a fin de aprender a ser personas de criterio. De allí nuestro interés por mostrar, desde el ámbito educativo, el modelo reflexivo de Lipman, quien con una terminología comprensible, un texto de transición contextualizado -relato- cercano al del niño y joven, se esfuerza por ayudarlo a “asimilar la herencia humanística”. Según el autor (Lipman, 1992: 41): **“aprender algo bien es aprenderlo de nuevo con el mismo espíritu de descubrimiento que reinaba cuando fue descubierto”**[i]. En tal sentido, acerca didácticamente al niño y al joven, el modo en que probablemente fue descubierta la Lógica por Aristóteles, buscando resolver las dificultades para lograr un correcto razonamiento. En su obra: “El descubrimiento de Harry”, capítulo 1 -presentado en fragmentos- propone los pasos del descubrimiento científico. Los señalamos entre corchetes y especificamos en nota.

Seguramente no habría ocurrido si aquel día Harry no se hubiera dormido en la clase de ciencias. Bueno, en realidad...se distrajo. Harry intentó despejar la mente para prestar atención a la pregunta: [“¿Qué es una cosa que tiene una larga cola y tarda setenta y siete años en dar una vuelta alrededor del Sol?”][ii] ...- ¿Un planeta? -preguntó con ciertas dudas. No estaba preparado para la carcajada general. ...estaba perplejo. [¿En qué se había equivocado?][2 Repasó el razonamiento que había seguido para dar aquella respuesta. “Todos los planetas giran alrededor del Sol”, había dicho muy claramente el señor Bradley. Y este objeto con cola también gira alrededor del Sol, pero no es un planeta. De modo que hay cosas que giran alrededor del Sol y no son planetas -se dijo Harry-. [“Todos los planetas giran alrededor del Sol, pero no todo lo que gira alrededor del Sol es un planeta.”][3 Y entonces Harry tuvo una idea: [Las oraciones no se pueden inventar][4. Si la parte final de una oración se pone al principio, dejará de ser verdadera. [Por ejemplo, la oración “todas las encinas son árboles”, si se invierte, se convierte en “todos los árboles son encinas”. Pero eso es falso. Así, es verdad que todos los planetas giran alrededor del Sol. Pero si invertimos la oración y decimos “todas las cosas que giran alrededor del Sol son planetas”, entonces ya no es verdadera, ¡es falsa! Su idea le fascinó tanto que se puso a probarla con más ejemplos. Primero pensó en la oración “todos los aviones de plástico son juguetes”. Creo que es verdad. Ahora démosla vuelta: “Todos los juguetes son aviones de plástico”. ¡Invertida, la oración resultaba falsa! ¡Harry estaba encantado!][5 Entonces vio a Lisa. (...) - ¡Lisa, acabo de tener una idea divertida! -anunció Harry... - Cuando inviertes una oración, deja de ser verdadera -dijo Harry. Lisa arrugó el ceño.- ¿Y eso qué tiene de maravilloso? -preguntó... - Vale -dijo Harry-, dime una oración cualquiera y lo verás...[Ningún águila es un león][6. ...Harry se lanzó sobre la oración... Se quedó pasmado. La primera oración, “ningún águila es un león”, era verdadera.

Pero también lo era una vez invertida, porque “ningún león es un águila”, ¡también era verdadera!...- Realmente creí que había descubierto algo -dijo.- [¿Lo probaste? -preguntó Lisa.] 7 - Naturalmente. Tomé oraciones como “todos los aviones de plástico son juguetes” y “todos los pepinos son hortalizas”, y encontré que, cuando la parte final se ponía al principio, las oraciones dejaban de ser verdaderas. -Pero la oración que te di yo no era como las tuyas (replicó Lisa con rapidez). Todas tus oraciones empezaban con la palabra “todos”. Pero mi oración empezaba con la palabra “ningún...¡Eso es! -dijo Harry, entusiasmado-. ¡Eso es! [Si una oración verdadera empieza con la palabra “ningún”, entonces su inversa también es verdadera. Pero si empieza con la palabra “todos”, entonces su inversa es falsa]8. Harry estaba tan agradecido a Lisa por su ayuda que casi no sabía qué decir. ...echó a correr hasta su casa. ...pero al llegar allí encontró a su madre (...) hablando con la vecina, la señora Olson.- Pues, como le digo, señora Stottlemeier. A esa, la señora Bates, que acaba de hacerse de la Asociación de Padres, cada día la veo entrar en la tienda de licores. Y ya sabe usted lo preocupada que estoy con los que no pueden dejar de beber. Cada día los veo en la tienda de licores. Así que ... no sé si la señora Bates no será, ya sabe usted ...-¿Si la señora Bates es como ellos? -preguntó la madre de Harry, diplomáticamente. La señora Olson asintió. De pronto, algo hizo “clic” en la cabeza de Harry.-[Señora Olson -dijo-, sólo porque, según usted, todos los alcohólicos son personas que van a la tienda de licores, todos los que van a la tienda de licores no tienen por qué ser alcohólicos.]9- Harry -dijo su madre-, esto a ti no te importa y, además, estás interrumpiendo. Pero Harry vio en el rostro de su madre que estaba satisfecha con lo que había dicho. Así que se sirvió en silencio un vaso de leche y se sentó a beberlo, sintiéndose más contento de lo que había estado hacía días.

## NOTAS

[i] “O con el mismo espíritu de invención que reinaba cuando se inventó” continúa Lipman (Ibidem).

[ii] **Paso 1:** Dificultad **Paso 2:** Duda **Paso 3:** Formulación del problema **Paso 4:** Hipótesis o regla tentativa. **Paso 5:** Esfuerzos por comprobarla **Paso 6:** Descubrimiento de evidencia que contradice la hipótesis: Contraejemplo. **Paso 7:** Revisión de la Hipótesis para dar cuenta de la evidencia contradictoria. **Paso 8:** Reformula la Hipótesis. **Paso 9:** Aplicación de H a una situación cotidiana.

[i] Que una **representación del problema sea buena**, implica: *coherencia, correspondencia y conexión*. Es coherente cuando todas sus partes tienen sentido. La correspondencia se da cuando existe conformidad o adecuación entre la representación y lo representado (realidad-problema). Una representación debe guardar conexión con el conocimiento del que comprende.

[ii] **Problema del espía** (Bransford y Stein, 1993): “un espía desea ocultar una película secreta, que él ha conseguido reducir hasta 3 mm de diámetro y 55 mm de largo. Al mirar hacia su biblioteca, se fija en los dos tomos de una enciclopedia, como los de la figura [se adjunta una imagen en la que aparece el Volumen I y el Volumen II ubicados consecutivamente, de izquierda a derecha, desde la perspectiva del lector] . Con auxilio de una broca de 3 mm de diámetro, el espía comienza a taladrar un orificio que va en línea recta desde la página 1 del volumen I hasta la última del volumen II. Supongamos que, en cada volumen, las cubiertas tengan conjuntamente 5 mm de espesor, y que cada libro, sin cubiera, tenga 25 mm de grosor. ¿Tendrá el orificio longitud suficiente para alojar el rollo de película en él? ¿Qué longitud tiene el agujero?”. Normalmente el fracaso en la resolución de este problema es porque la gente se imagina que el agujero es realizado de izquierda a derecha y se comienza por el volumen I. Pero esto lo imagina desde su perspectiva, cuando en realidad el Volumen I, en la estante de la biblioteca se halla justamente a la derecha del Volumen II. Es decir, si focaliza la atención en estos datos, se advierte que dicho volumen se encuentra justamente del lado opuesto.

[iii] “Una mañana, al amanecer, un monje budista emprendió la ascensión de una elevada montaña. El camino, un sendero de no más de medio metro de ancho, daba vueltas y rodeos en torno a la montaña, hasta un templo resplandeciente que había en la cima. El monje fue subiendo con velocidad variable, deteniéndose muchas veces a descansar y a comer frutos secos que llevaba consigo. Alcanzó el templo poco antes de la puesta del sol. Tras varios días de ayuno y meditación, emprendió el viaje de regreso por el mismo

sendero, partiendo al amanecer caminando nuevamente con velocidad variable y haciendo muchas pausas a lo largo del camino. Su velocidad media en el descenso fue, como era de esperar, mayor que la velocidad media en el ascenso.

[iv] La restricción en éste es que una mujer no puede estar sola en una orilla con otro marido, excepto si éste se encuentra acompañado de su mujer. Esto complejiza el problema.

[v] **Paso 1:** Dificultad **Paso 2:** Duda **Paso 3:** Formulación del problema **Paso 4:** Hipótesis o regla tentativa. **Paso 5:** Esfuerzos por comprobarla **Paso 6:** Descubrimiento de evidencia que contradice la hipótesis: Contraejemplo. **Paso 7:** Revisión de la Hipótesis para dar cuenta de la evidencia contradictoria. **Paso 8:** Reformula la Hipótesis. **Paso 9:** Aplicación de H a una situación cotidiana.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, J.R. (1993). Problem solving and learning. American Psychologist, 48 (1): 35-44.
- BARON, J. (2000). Thinking and deciding. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- BRANDSFORD, J. y STEIN, B.S. The IDEAL problem solver: A guide for improving thinking, learning and creativity. San Francisco, CA: Freeman.
- DIFABIO DE ANGLAT, Hilda (2005). Competencias para la comprensión de texto y el pensamiento crítico en el nivel medio y universitario. Tesis Doctoral no publicada, Mza, UNCu y
- GLASS, A.L. y HOLYOAK, K.J. (1986). Cognition. Nueva Cork: Random House.
- CLAXTON, G. (1987). Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana. Madrid: Alianza.
- GREENO, J.G y SIMON, H.A. (1988). Problem solving and reasoning. En Atkinson y otros (eds): Learning and cognition. Vol. 2: 589-672). Nueva York: Wiley.
- MAYER, R.E. y ANDERSON, R.B. (1991) Animations need narrations: A experimental test of a dual-coding hipótesis. Journal of Educational Psychology, 83 (4): 484-490.
- LIPMAN, MATTHEW (1989). El descubrimiento de Harry. Madrid: Ed. de la Torre
- LIPMAN, MATTHEW y otros (1988). Investigación Filosófica. Manual del Profesor para acompañar a El descubrimiento de Harry Stottlemeier. Madrid: Ed. de la Torre.
- LIPMAN, MATTHEW, SHARP, A. MA. Y OSCANYAN, F. S. (1992). La Filosofía en el aula. Madrid: Ed. de la Torre.
- SAIZ, C. (2002). Pensamiento crítico. Madrid: Pirámide.

# PRÁCTICAS FORMALES E INFORMALES DE LECTURA Y ESCRITURA DE ALUMNOS DEL NIVEL MEDIO DE NEUQUÉN: EL CASO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN

De Pascuale, Rita Liliana; Olguín, María Valeria  
Universidad Nacional del Comahue - FONCyT. Argentina

## RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones". En este trabajo en particular, y siguiendo el eje de Prácticas de Lectura y Escritura, centraremos la mirada en las entrevistas a alumnos. Nuestro objetivo orientador es describir los vínculos/ tensiones entre prácticas formales e informales de lectura y escritura; específicamente el caso de las nuevas tecnologías de la comunicación.

## Palabras clave

Prácticas Lectura Escritura

## ABSTRACT

FORMAL AND NON-FORMAL PRACTICES OF READING AND WRITING OF STUDENTS SECONDARY SCHOOL FROM NEUQUÉN: THE CASE OF THE NEW TECHNOLOGIES OF COMMUNICATION

The present work is elaborated within the context of the Project (PAV 180) "Intersections between inequality and secondary school level - an analysis of the dynamics of production and reproduction of schooling and social inequality in four jurisdictions." In this particular presentation, developed around the axe of Reading and Writing Practices, we will focus the analysis on the students' interviews. Our objective is to describe the links and tensions between formal and non-formal practices of reading and writing; specifically the case of the new technologies of communication.

## Key words

Reading And Writing Practices

El presente trabajo se desprende del proyecto de investigación: "Intersecciones entre desigualdad y educación media - un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones"(2005-2007): Salta, Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, y Neuquén. En esta ocasión presentaremos un recorte de lo trabajado por el equipo del Nodo Comahue en el eje Prácticas de Lectura y Escritura. 1

Dentro de la preocupación más amplia que nos convoca respecto a las Prácticas de Lectura y Escritura, se seleccionó de las entrevistas de alumnos del último año de la escuela media el segmento perteneciente a la temática de las Nuevas Tecnologías.

En trabajos anteriores (De Pascuale, Olguín, 2006) hemos expuesto el análisis de entrevistas en las que se analizaba la biografía de lector, y relatos de prácticas de docentes pertenecientes al nivel medio, que dicataran asignaturas que no pertenecieran al área de Lengua y Literatura. En dichos análisis pudimos observar que mientras los docentes daban una alta valoración en sus propias biografías a las prácticas de lectura y escritura informales, desconocían o no valoraban las mismas en relación a sus alumnos.

El objetivo que orienta este escrito es describir e interpretar las prácticas de lectura y escritura de los alumnos -formales e informales- en lo relativo a las nuevas tecnologías. Estas últimas nos llevan a proponer una discusión, que tiene que ver con prácticas que no se encuadran en ninguna de estas categorías (formales e informales).

Para realizar este trabajo se toman dos perspectivas: ontogenética e histórica, retomando autores tales como Olson (1998); Martí (2003), Snider (2002) entre otros.

Una primera pregunta que nos realizamos como investigadoras es en torno a cuál es la razón de centrarnos en las prácticas y usos de la computadora. La respuesta que ofrecemos se relaciona con pensar las prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva Histórica. Según Olson (1998) considera que mucho de lo que pensamos, decimos y creemos respecto a la cultura escrita esta sostenida en base a algunos "mitos" que debemos revisar. Entre ellos esta el considerar el actual alfabeto como el resultado acabado de una evolución lineal que ha llegado con él a su punto máximo.

Al respecto Martí (2003) coloca la escritura como el resultado visible de un largo y complejo proceso histórico de construcción. Esto implica no considerarla acabada y además situar nuestro sistema alfabético en el conjunto de otros sistemas de escritura no alfabéticos que surgieron en el largo proceso de emergencia de la escritura y que perduran en algunas culturas. Otra interesante advertencia que se desprende de esta perspectiva es no restringirnos a la observación de las prácticas de lectura y escritura en soporte papel, ya que este es un soporte mas, entre otros y como todos ellos nos presenta posibilidades tanto como restricciones.

Una primer pregunta que realizamos a los entrevistados es *¿Cómo aprendiste a usar la computadora?* La mayoría de ellos refieren que "sólos: probando y equivocándose". Al ser consultados por la mediación de otros, la mayoría refiere padres, y hermanos con excepción de tres casos pertenecientes a sec-

tores mas desfavorecidos, que dicen haber aprendido “concurriendo a un curso”. En uno de los casos se responde que “nadie” ya que “lo traes incorporado”.

Hablar de prácticas formales e informales de lectura y escritura implica pensar desde una perspectiva que Martí (2003) denomina como perspectiva ontogenética. Este autor explica que la escritura necesitará un largo proceso de adquisición, y que ese proceso es de naturaleza constructiva. Es decir los niños desde muy temprano se encuentran en contacto con prácticas sociales y educativas informales, que canalizan la adquisición de la escritura, pero no por ello se conformarán con adoptarlas y repetirlas. Dichas prácticas se encuentran integradas a las prácticas sociales de su grupo de referencia en tanto objeto valorado por los adultos.

Numerosas prácticas familiares restringen y hacen posible esta “alfabetización emergente” (Martí, 2003) que se manifiesta en aquellas prácticas que median en la interacción del niño con el mundo de lo escrito; y a la vez los materiales impresos en tanto mediadores de las relaciones entre niño y otros miembros de la familia.

Antes de comenzar la escolarización formal, los niños elaboran una gran cantidad de conocimientos sobre lo escrito que podría afirmarse serán soporte de aprendizajes escolares posteriores, pero sobretodo cierta motivación, y actitudes ante la lectura.

A la vez puede afirmarse que, dichas practicas resultan insuficientes para la adquisición de un sistema tan complejo como la escritura. Será necesario el despliegue de prácticas educativas formales. Este autor propone pensar en términos de complementariedad las prácticas formales e informales para la adquisición del sistema de escritura.

En este punto, y al referirnos a los casos del aprendizaje de la lectura y escritura en computadora, podemos observar que las categorías de formal e informal nos ayudan e nuestro análisis. Podemos observar entonces el aprendizaje informal en la mayoría de los casos, inserto en las prácticas familiares a tal punto que pareciera en uno de ellos no haber conciencia de su naturaleza adquirida. Pero por otro lado nos quedan aquellos sujetos de sectores mas pobres de nuestra población en que se necesitó otro espacio y ese espacio no es la escuela sino un curso, es decir un espacio de educación no formal, pero que sí se encontraría por su sistematicidad.

Al ser consultados por la *importancia del uso de computadoras*, la respuesta que aparece con mayor frecuencia es de que se trata de un “requisito para el mundo del trabajo”, luego que es un “requerimiento de la escuela o la universidad”, y por último como acceso y comunicación “con el mundo”.

Considerar la escritura desde la perspectiva histórica (Olson, 1998) nos permite pensar en los objetivos de esta creación. Por un lado la constitución de un registro externo que permite la conservación de la información, es decir cumpliendo una función de memoria, y la transmisión de información, que implicaría una función de comunicación de una serie de informaciones relevantes en los diferentes contextos culturales en los que fueron emergiendo.

Si se analizan las respuestas de los entrevistados puede observarse a que ellos no hacen referencia a la función de la escritura como memoria externa. Esto nos ha hecho pensar como posibilidad el hecho de que no se utilice la computadora para este tipo de registro, o tal vez de que los entrevistados por considerar la escritura una cuestión natural, no tengan conciencia de esta función.

Por otro lado estas respuestas son muy similares a las que los entrevistados brindan cuando se les pregunta por la noción de alfabetización, y que contituye otro trabajo (De Pascuale, Olguin, 2007).

Alonso Hinojal (1990) sostiene que la alfabetización y el analfabetismo son conceptos relativos y dinámicos. Al respecto dice que podrían sostenerse dos sentidos o modos de pensarlo/s. En un *sentido restringido* nos referimos a la capacidad o incapacidad para leer y escribir, y por extensión a calcular. En *sentido*

*amplio* es la capacidad/ incapacidad de utilizar adecuadamente los instrumentos habituales que una sociedad tiene para comunicarse en su funcionamiento normal.

Puede hipotetizarse entonces que los entrevistados contemplan en su noción de alfabetización, el uso de las computadoras, y la consideran a los valores de acceso social que brinda su grupo.

Ante la pregunta de *¿Quiénes usan la computadora en tu casa?* La mayoría de los entrevistados (9) contestan que toda la familia, mientras que en 3 casos (pertenecientes a sectores mas pobres) la madre no utiliza la computadora y es el padre quien se ocupa por ejemplo de buscar información para los hijos en computadoras conectadas a Internet.

Esto nos resulta de especial interés porque nos sitúa en frente de la/s diferencia/s: por un lado de género y por otro lado de sector social.

Indagando por las diferencias entre mujeres y varones, entre sus amigos y compañeros, en el uso de la computadora y el Chat, si bien se esbozan algunas respuesta relativas a que a las mujeres les gusta mas chatear y a los varones jugar, no aparecen numero de respuestas significativas, mientras que sí se señala la edad de la persona como un generador de diferencia (“los mas chicos están todo el tiempo conectados”) y también la edad de acceso a la computadora (“desde cuándo la tenés”).

Esta respuesta nos hace volver a pensar en torno al valor de las prácticas informales, ya que las diferencias parecieran estar marcadas por la presencia de mediadores, en todos los casos varones familiares; y por otro lado la importancia de un temprano contacto con la computadora.

Respecto al *lugar de acceso*, sólo una entrevistada acepta la posibilidad de concurrir al ciber, mientras que los otros lo niegan. Los lugares donde acceden son en primer lugar la escuela, casa de amigos o familiares, y por último el curso de computación.

Aquí resulta interesante que en estos accesos a la computadora en la escuela, no se trata de la materia Informática, u otra similar. Es decir los alumnos valoran la escuela como lugar de acceso a la máquina, pero no de aprendizaje de su uso. En este acceso varían entre aquellos que lo pueden hacer solos, libremente o con la supervisión de un adulto, que cuida “los lugares a los que entras”, o “el uso de la impresora”. Podría pensarse en la posibilidad de practicas de tipo informales aún en la escuela.

Respecto a los *usos que se hacen de la computadora* conectada a Internet lo que resulta más recurrente es escribir mails y entrar a páginas, seguido por chatear con amigos y familiares. Sólo en 4 casos se acepta el jugar, y en 4 el visitar blogs. Ninguno entra a foros de discusión, y uno sólo acepta el usar para conocer gente, siendo el resto reactivos a esta posibilidad y mostrando en ocasiones el peligro de ello: “del otro lado puede haber cualquier cosa”. Podríamos inferir aquí que la función que se hacen de Internet es la comunicación, en primer lugar no apareciendo la posibilidad de valorarla en tanto memoria externa.

La mayoría de los entrevistados dice visitar páginas de interés (deporte y música) y bajar información para las tareas escolares. El procedimiento que describen es a través de una palabra puesta en el buscador y elección de una página que imprimen y llevan a la escuela o resuelven actividades, en el mismo lugar de acceso, por ejemplo su casa.

Al respecto cabe recordar tal como ha sido descripto por varios autores tales como Link (1999) y Mayans I Planeéis (2000), entre otros: que Internet nos brinda como propuesta dos modos de leer: por un lado se ofrece de un modo general la lectura no secuencial, a través de numerosos links que conectan con otros sitios de la misma red que patrocina, y de Internet en general. Y por otro lado esta la propuesta de leer textos completos, tales como cuentos, poesías, novelas, historietas. Cabe mencionar que no aparece en los entrevistados la posibilidad de lectura no lineal.

En lo relativo a sus escuelas todos los entrevistados señalan que los alumnos tienen acceso a las computadoras, pero en 4 de los 12 discriminan entre qué alumnos: de una determinada orientación, en una determinada materia. En relación a materias que no sean Informática sólo 4 de los 12 entrevistados refiere que se use la computadora pero en uno de los casos no se trata de cuestiones disciplinarias (están haciendo un álbum de ellos con la Prof. de Inglés) y en el resto es para "terminar de pasar trabajos".

Al referirse a la opinión de los profesores respecto a que bajen material de Internet, 8 de los entrevistados refieren a que "no hay problema". Mientras que en los otros casos creen que no les gusta, siendo la razón la falta de esfuerzo que supone el uso de Internet.

De los casos en que los profesores permiten el uso de Internet (8) en uno sólo se sugieren páginas, mientras que en los otros casos se realizan advertencias relativas a "informaciones trampa" o con la fuente, o se les solicita por ejemplo la transcripción de la información a mano.

Retomando nuestra preocupación en torno a prácticas formales e informales, podemos observar que en ningún caso se enseña la lectura o escritura en torno a las computadoras quedando esta en el terreno de lo informal. Podemos pensar que si bien se valora este saber como necesario para considerarse alfabetizado hoy, no es la escuela quien lo brinda.

## REFLEXIONES FINALES

Para cerrar este escrito retomamos nuestra preocupación en torno a la lectura y escritura, a modo de telón de fondo Daniel Link (1999) nos sitúa en un tiempo en que el combate entre la escuela, y los medios (entendidos por él como cultura letrada y cultura industrial), ha sido superado y en este punto coincidimos parcialmente con él. Es mas, retomamos su propuesta de preguntarnos: ¿Cómo y para qué enseñamos a leer en la era de Internet? Nuestra preocupación se relaciona con lo que significa estar alfabetizado hoy. Al respecto coincidimos con Snyder (2002) quien afirma que estar alfabetizados hoy tiene que ver con "la comprensión de cómo se combinan las diferentes modalidades [de comunicación] en formas muy complejas, para crear significado. La gente tiene que aprender a encontrarle sentido a los sistemas icónicos evidentes en los despliegues por ordenador, en los que intervienen todas las combinaciones de signos, símbolos, imágenes, palabras y sonidos" (pág. 9). Los autores que son compilados por Snyder (ob. Cit.), se preguntan respecto a esos significados, cómo se vinculan a prácticas culturales más amplias, también acerca de cuáles serán los alfabetismos del futuro, cómo alfabetizan docentes no alfabetizados, cómo se codifica hoy información culturalmente significativa.

"La participación efectiva en las formas emergentes de la cultura y la sociedad exige familiaridad y confianza en las nuevas clases de alfabetismos: para acceder interpretar y criticar. Es mas, cultivar los nuevos alfabetismos y reconstruir la educación para la democratización supone identificar las nuevas pedagogías y relaciones sociales"(Pág. 20) Nuestro trabajo según ellos, como investigadores es encontrar un lenguaje específico para hablar e interpretar estas nuevas prácticas.

octubre de 1999.

MARTÍ, E. (2003) Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación. Madrid: Visor.

MAYANS I PLANEÍS, J. (2000) "Género confuso: género chat", en Revista Textos de la Cibernética.

OLGUÍN, V. (2006) Prácticas de lectura y escritura desde la visión de cuatro docentes. XIII Jornadas de Investigación, Segundo encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR. Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Psicología.

OLSON, D. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento. Editorial Gedisa, Barcelona.

SNYDER, I. (2002). Alfabetismos Digitales. Comunicación, innovación y educación en la era de la comunicación. España: Aljibe

## NOTAS

1 - Dicho estudio contiene tres ejes de análisis: la formación política, la formación en prácticas de lectura y escritura, y la formación en saberes y representaciones en relación al mundo productivo.

Esta indagación forma parte del programa Áreas de Vacancia del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica, cuya sede es FLACSO.

El trabajo de campo se llevó a cabo en 6 escuelas medias de la provincia de Neuquén: tres de ellas de la capital y 3 del interior de la provincia. Los instrumentos de recolección de datos fueron: entrevistas - a docentes, alumnos de los dos últimos años de la escuela, bibliotecarios, equipo directivo - encuestas, observaciones de clases, actos escolares y situaciones informales, grupos focales, registros fotográficos y videográfico.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO HINOJAL, I. (1990) El lugar de la sociología. Infancia y Aprendizaje: Contra los analfabetismos.

DE PASCUALE, R.; OLGUÍN, V. (2006) ¿Cómo son las practicas de lectura y escritura que promueven los docentes? IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti. Abril de 2007

DE PASCUALE, R.; OLGUÍN, V. (2006) Alfabetización y analfabetismo: una mirada desde los actores de la escuela media. I Jornadas de Investigación en Educación "Sujetos, prácticas y alternativas". Mar del Plata. Mayo de 2007.

LINK, D. (1999) "Internet: el retorno de la escritura", en "Futuro", Página/12,



# LOS ORIENTADORES VOCACIONALES Y LOS SOPORTES DE TRANSMISIÓN DE LA INFORMACIÓN

Déboli, Marta; Meschman, Clara  
Universidad de Buenos Aires. Argentina

## RESUMEN

Esta presentación muestra los avances del Proyecto UBACyT 018 (2004-2007): "Bases para la redefinición de estrategias de información vocacional en el espacio de articulación de la escuela media y la universidad". Se presenta el análisis de las encuestas realizadas a los profesionales del área de la orientación vocacional, con relación a los soportes que utilizan para la transmisión de información. Se indaga el grado de eficacia y el nivel de accesibilidad de los mismos. Se observa que actualmente la información sobreabunda, la circulación se da a través de los medios masivos de comunicación y por los medios académicos más tradicionales. El objetivo de suministrar información vocacional es, por un lado, ofrecer datos informativos y por otro facilitar la corrección de las imágenes distorsionadas que el joven tiene sobre las carreras, el mercado laboral y sobre el mundo adulto. El consultante llega al proceso de orientación vocacional con información fragmentada y confusa; la tarea del profesional que participa de la orientación vocacional, consiste en propiciar el pensamiento crítico, la reflexión, ayudar a abrir nuevos canales de búsqueda, a gestionar la información académica y ocupacional que necesita. La información requiere un ámbito que permita tramitarla, revisarla y cuestionarla; que posibilite reflexionar en forma crítica.

## Palabras clave

Orientación Vocacional Soporte Información

## ABSTRACT

THE VOCATIONAL GUIDANCE AND THE SUPPORTS FOR TRANSMISSION OF THE INFORMATION

This subject shows the advances of the Project UBACyT 018 (2204-2007): "Basis for redefining vocational information strategies in the high-school/university common ground". It shows the analysis of the surveys made to the professionals of the vocational direction area, in relation to the supports they use for the information transmission. It investigates the degree of effectiveness and the level of accessibility. It will be observed that at this moment the information abounds, the circulation occurs through massive communication media and by traditional academic places. The objective to provide vocational information is, by one side, to offer reconnaissance data and by another one to facilitate the correction of the distorted images that young people has about the races, the labour market and about the adult world. The consultant arrives to the process of vocational direction with fragmented and confused information; the task of the professional who participates in the vocational direction, consists of causing the critical thought, helping to open new channels to manage the academic and occupational information he needs. The information requires a scope that allows to transact it, to review it and to question it; that it makes possible to think in critical form.

## Key words

Guidance Vocational Support Information

Esta presentación muestra los avances del Proyecto UBACyT 018 (2004-2007): "Bases para la redefinición de estrategias de información vocacional en el espacio de articulación de la escuela media y la universidad".

La Orientación Vocacional en el nuevo escenario social se constituye como un lugar privilegiado para favorecer la articulación entre Escuela Media y Universidad. Desde allí debe brindar las herramientas necesarias para permitir realizar la transición a otros estudios y al mundo del trabajo.

La práctica de la orientación vocacional compromete diferentes dimensiones: una ligada a lo subjetivo, que remite a los deseos, intereses y expectativas del consultante y otra ligada a lo social que entiende la elección como efecto de un particular momento histórico, cultural, político y económico. El escenario social opera como determinante del contexto profesional, ocupacional y de la oferta del sistema educativo.

El proceso de orientación vocacional trata de promover la adquisición de un mayor conocimiento de los intereses, capacidades e intenciones para el futuro, así como los posibles obstáculos a resolver para desarrollar el proyecto personal.

Hay consenso entre los profesionales sobre la necesidad de que los orientados accedan a soportes informativos que los acerquen a las carreras, los campos ocupacionales y las salidas laborales.

El orientador vincula a los alumnos con la información sobre las carreras de educación superior y sus respectivos campos ocupacionales, permite revisar las representaciones de los jóvenes respecto de las ocupaciones (roles socio- ocupacionales, actividades, oficios y tareas).

Los consultantes llegan al proceso de orientación con mucha información, sin embargo vemos frecuentemente que se trata de una mera colección de datos fragmentados y confusos. Es necesario dentro del ámbito de la orientación vocacional proponer revisar y cuestionar esa información, promover una mirada crítica y reflexiva.

Los profesionales disponen actualmente de gran cantidad de soportes para la transmisión de información que pueden utilizar en su práctica cotidiana. Cada proceso de orientación debe ayudar al orientado a gestionar la información que dispone y a posibilitar interrogantes y cuestionamientos que lo movilicen para obtener nuevos datos y lo acerquen a aspectos de la realidad desconocidos o distorsionados.

A los soportes tradicionales para la transmisión de información (guías gráficas de carreras, charlas informativas, visitas a universidades, ferias educativas, folletos, notas en diarios y revistas, etc.) se agregan la televisión, la computadora y las redes de Internet.

Estas nuevas formas de comunicación vinculan a los orientados con discursos culturales que fomentan o desechan representaciones a partir de las cuales proyectan sus recorridos educativos y laborales.

Estas experiencias de comunicación influyen y modifican el trabajo y la producción de conocimiento en orientadores y orientados.

El análisis de los soportes de información es uno de los puntos más importantes para abordar la complejidad del objeto de estudio de esta investigación. La ausencia de homogeneidad de los mismos, han llevado a seleccionar algunas categorías para analizar el grado de eficacia y el nivel de accesibilidad de

los recursos informativos. Se realizaron a tal efecto encuestas a alumnos ingresantes a la universidad; a docentes de escuelas medias, no especializados en orientación vocacional e interesados en la problemática; a profesionales de orientación vocacional de diversos ámbitos públicos y privados y entrevistas a los profesionales de los diferentes Departamentos de Orientación Vocacional de las Facultades de la Universidad de Buenos Aires.

Del análisis de las encuestas a profesionales se infiere que los mismos **conocen y utilizan** en su trabajo, como medio para transmitir información a sus alumnos, soportes como Internet, charlas en universidades y guías del estudiante.

Entre los medios más **accesibles y eficaces** para proporcionar información a los alumnos destacan la importancia de las entrevistas personalizadas.

Las guías de información impresas, al igual que las digitales, resultan un soporte de **fácil o muy fácil acceso** para la consulta. También consideran **útiles** a las ferias de universidades, las charlas de información en universidades y las páginas y portales de información universitaria de Internet.

En tanto que encuentran **mayor dificultad** en los suplementos de educación, de orientación vocacional y en las revistas específicas y programas de radio y TV.

La guía más consultada es la de la UBA, considerada valiosa para transmitir información y muy accesible para los alumnos. La información que suministra esta guía impresa es bastante completa, siendo su contenido comprensible y organizado. Estos soportes proporcionan material preliminar y un paneo general de la búsqueda que se realiza. Las guías impresas resultan útiles por la información que suministran sobre planes de estudio de carreras, sobre el perfil profesional, sobre Universidades; en cambio se estima deficiente la información sobre las materias y la salida laboral que proporcionan las mismas.

Internet es utilizada y considerada accesible en lo que respecta a la información que se obtiene de los planes de estudio, Universidades y datos sobre carreras y carece de información sobre el perfil profesional y la salida laboral.

Los profesionales entrevistados sostienen que Internet es poco accesible para los alumnos, evalúan que no comprenden la información y que los mismos tienen dificultad para encontrarla.

Las páginas más consultadas son las de Universidades y de manera particular la de la UBA; la misma es considerada como la más importante y evalúan como completo, comprensible y organizado el nivel de información que suministra.

Las charlas de información vocacional son soportes muy utilizados por los profesionales, siendo consideradas accesibles tanto para el orientador como para el orientado. Las charlas de información más referidas son las de Expo universidad y las que realiza el Departamento de Orientación Vocacional del CBC de la UBA.

Las visitas de las escuelas a la Universidad resultan de un alto grado de utilidad para los alumnos por el contacto directo con los profesores; la presentación que los mismos hacen de las carreras y por el material informativo que reciben.

Las Universidades privadas realizan visitas a las escuelas, brindan información sobre las características de la institución y las carreras que se cursan en ellas.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a los profesionales y de la experiencia institucional en el Departamento de Orientación Vocacional del CBC de la UBA, podemos concluir que no siempre la información que suministra la nueva tecnología produce conocimiento. Se observa que la sobreabundancia de información puede dificultar y muchas veces obstaculizar su procesamiento, impidiendo la reflexión y el pensamiento crítico frente a la elección.

Todo proceso de orientación incluye el trabajo sobre la infor-

mación, a través del cual se facilita la generación de un lector activo.

Aún en épocas de gran cantidad de información, con el acceso facilitado por medio de la tecnología informática, no podemos realizar la ecuación que surge tan fácilmente: *información-conocimiento-saber*.

El orientado debe desarrollar una mirada subjetiva y crítica, realizar nuevas búsquedas, para cuestionar las certidumbres y abrir un espacio para reconstruir significados acerca de la realidad en la que está inmerso.

La información resulta operativa en la medida que, además de suministrar datos sobre los estudios y el mundo del trabajo, propone interrogantes, cuestionamientos, que movilizan para obtener nuevos datos y elaborar sus conclusiones.

Si bien los múltiples soportes informativos de los que se dispone ocupan un lugar importante en el proceso de orientación vocacional, estos no resuelven ciertas dificultades relacionadas con problemáticas particulares y específicas, que requieren la intervención de un profesional.

A través de la entrevista personalizada con un orientador se produce una transmisión de la información de manera dialógica que posibilita conocer qué le sucede a la persona que se informa.

---

## BIBLIOGRAFÍA

CIBEIRA, Alicia; DÉBOLI, Marta; FERRARI, Lidia: "Bases para la redefinición de estrategias de Información Vocacional en el espacio de articulación Escuela Media - Universidad". Memorias de las XI Jornadas de Investigación Psicología, Sociedad y Cultura. Facultad de Psicología. Julio 2004. ISSN 1667-6750.

CIBEIRA, Alicia; DÉBOLI, Marta: "La Orientación Vocacional y el Paradigma de la Complejidad". EL malestar en lo cotidiano. Diferentes miradas en salud mental. Asociación Argentina de Profesionales de la Salud Mental. Marzo 2007. ISBN 978-987-23478-0-2

RASCOVAN, Sergio: Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica. Paidós. Buenos Aires. 2004

# LA REFORMULACIÓN CONCEPTUAL COMO PARÁMETRO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Delmas, Ana María  
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Este estudio exploratorio, recorte de una tesis de maestría, intenta formular un diagnóstico sobre un aspecto de la capacidad lectora de dos grupos de alumnos: principiantes y avanzados en sus carreras, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Su objetivo es la detección de los niveles de eficiencia de los alumnos de ambos grupos para la reformulación de un concepto central para la línea argumentativa de un texto académico. El estudio se llevó a cabo en dos grupos conformados por 40 alumnos avanzados y 40 ingresantes respectivamente. Se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas de cada alumno para contrastar los resultados obtenidos por cada grupo. Estos resultados muestran que alumnos avanzados y los alumnos ingresantes comparten dificultades para reformular conceptos lo que implica no solo una limitación desde el punto de vista compositivo sino también de sus capacidades lectoras.

## Palabras clave

Lectura Comprensión Reformulación Universidad

## ABSTRACT

THE CONCEPTUAL REFORMULATION AS A PARAMETER OF READING COMPREHENSION

This exploratory study, which is a section of a master's thesis, diagnoses the abilities of two groups of students: beginners and advanced, from the School of Philosophy and Letters (UBA), to reformulate a central concept in an argumentative text. The two groups had 40 students each. A qualitative and quantitative analysis was carried out in order to compare and contrast the results in both groups. These results show that both beginners and advanced students have difficulties to reformulate concepts which means not only a limitation in their writing abilities but also in their reading abilities.

## Key words

Reading Comprehension Reformulation University

¿Qué sucede con la conexión lectura-escritura cuando ésta implica la reformulación escrita de determinadas secciones de un texto escrito presente? En el caso de este estudio, que analiza una de las preguntas de un cuestionario de comprensión más extenso, el sujeto lector debe producir un texto basándose en representaciones que ha construido mediante la comprensión del texto fuente. Es decir, la relación comprensión - producción tiene como finalidad el análisis de las reformulaciones escritas como indicadores de la comprensión lectora. Estas reformulaciones apuntan a una búsqueda obligada de alternativas de expresión, es decir a un cambio del texto original sin modificar el sentido del mismo. Concretamente, se solicitó a los alumnos la reformulación de la definición del concepto "concepción bancaria de la educación" perteneciente a Freire, pedagogo citado por el autor del texto. Este concepto fue seleccionado porque es clave para comprender las ideas pedagógicas de Freire.

Reformular comprensivamente en este caso implica desplegar conocimientos de orden gramatical y léxico, además de poner en juego estrategias de comprensión lectora que se adecuen al tipo de texto fuente y a la tarea que se va a resolver. Es decir, la reformulación es un indicador de las capacidades del sujeto para comprender y producir. Además, la actividad de reformulación exige al sujeto-lector una postura crítica y analítica ante el texto que está intentando reproducir lo que también incide en el proceso de lectura.

Asimismo, es importante señalar que cuando un sujeto realiza una tarea de reformulación se produce un proceso de transformación representacional a nivel cognitivo que implica cambios de representación del texto. Entonces, la actividad de reformulación revela además las aptitudes cognitivas del sujeto, ya que la capacidad de referirse de maneras diferentes a una misma realidad implica la construcción de múltiples representaciones de esta realidad (Fuchs, 1994). La reformulación puede definirse como la operación discursiva que permite la re-descripción simbólica y el incremento de la flexibilidad discursiva (Silvestri, 2000). Esta actividad se contrasta con la de reproducir el texto literalmente la que implica no la producción de un nuevo texto sino la copia de uno ya existente.

## SUJETOS Y TEXTO

Este estudio intentó detectar la capacidad de dos grupos de alumnos universitarios para la reformulación de la definición de un concepto central para la línea argumentativa de un texto académico. El estudio se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) en dos grupos conformados por 40 alumnos avanzados y 40 ingresantes respectivamente. La definición del concepto que los estudiantes debieron reformular está incluido en un ensayo argumentativo del filósofo educativo Nicholas Burbules extraído de "El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica". Este texto argumentativo de 132 líneas puede ser considerado "auténtico" porque por su temática, estructura lingüística, extensión y grado de dificultad presenta características típicas de los textos que los alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras deben leer en sus carreras. Además no se efectuaron alteraciones de ningún tipo al texto original. Es importante destacar además que este ejercicio era el último de un cuestionario más extenso por lo tanto los alumnos ya habían leído el texto en reiteradas oportunidades antes de resolverlo.

## OBJETIVOS

- Estudiar las diferencias en la reformulación escrita de estudiantes con diferente entrenamiento en comprensión lectora.
- Analizar los recursos y niveles de reformulación de ambos grupos: principiantes y avanzados.

Ya que en el caso de este estudio el sujeto lector debe producir un texto escrito basándose en representaciones que ha construido mediante la comprensión del texto fuente, la relación comprensión - producción tiene como finalidad el análisis de las reformulaciones escritas como indicadores de la comprensión lectora.

## MARCO TEÓRICO

Con respecto a la reformulación, este estudio adopta la definición de Fusch (1985) quien la caracteriza como la actividad por la cual el sujeto enunciator restaura el contenido de un texto (T) bajo la forma de un segundo texto (T'). De acuerdo a esta definición T' muestra huellas que son signos de las tareas de reformulación que pueden manifestarse en correcciones, modificaciones o explicaciones de una expresión que ya ha sido formulada (Gulich y Kotschi, 1995). La capacidad de reformular, entonces demuestra la flexibilidad cognitiva del sujeto ya que la habilidad de denominar de diferentes maneras a un mismo concepto requiere de la construcción de diversas representaciones sobre el mismo.

## METODOLOGÍA

El análisis implicó varios aspectos. En primer lugar, se realizó un análisis cualitativo que se centró en qué niveles de reformulación lograron los sujetos en cada caso.

En cuanto a la cantidad de texto reformulado en la definición fuente, se tuvieron en cuenta la selección y cantidad de conceptos reformulados y los cambios sintácticos operados. Estos fueron discriminados de la siguiente manera: a) no reformula, b) mínima: un concepto reformulado y/o cambio/s en la redacción de orden sintáctico, c) media: dos conceptos reformulados, d) máxima: más de 2 conceptos reformulados. El análisis cualitativo también contempló la detección de qué conceptos fueron reformulados por cada alumno para detectar qué conceptos fueron comprendidos y parafraseados y cuáles presentaron dificultades.

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### Niveles de reformulación

Se analizaron los niveles de reformulación del enunciado fuente haciendo énfasis en la cantidad de conceptos reformulados y en las variaciones en la sintaxis. En términos generales deducimos que la comprensión de la consigna fue satisfactoria ya que la gran mayoría de los alumnos realizó algún tipo de cambio a la definición fuente lo que implica que comprendieron lo que una tarea de reformulación implica.

Sólo 7 (%17) alumnos ingresantes y 4 (%10) avanzados no reformularon la oración pedida sino que apelaron a recursos sintácticos como la analogía como el caso de esta alumna avanzada.

- "concepción de tabula raza" = "concepción bancaria"

Recordemos que la consigna requería la reformulación de la definición, por esto esta analogía, además de ser parcial conceptualmente, podría revelar una falta de comprensión de la tarea a realizar. El siguiente ejemplo muestra la "reformulación" proporcionada por un alumno del grupo de ingresantes:

- "El conocimiento no es una transmisión estática"

Consideramos que en este caso no existe reformulación porque básicamente el alumno no está parafraseando el enunciado fuente sino intentando definir el concepto "concepción bancaria" nuevamente. Aquí incurre en el error de no precisar el significado del concepto sino de expresar parcialmente lo que Freire critica. Este tipo de resolución evidencia no sólo una pobreza de recursos de reformulación sino también un nivel bajo de comprensión lectora.

En cuanto al resto de los alumnos, la siguiente tabla muestra la distribución de los niveles de reformulación en ambos grupos.

Tabla 1. Niveles de reformulación

Niveles	N.R	Min	Med.	Max			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Ingresantes	7	%17	16	%40	8	%20	8
Avanzados	4	%10	17	%42	8	%20	11

Como podemos observar en la tabla, tanto en el grupo de ingresantes como en el de avanzados el nivel de reformulación más alto fue el de mínima, 16 alumnos ingresantes (%40) y 17 (% 42) avanzados alcanzaron este nivel de reformulación. Un ejemplo de este nivel es esta oración producida por un alumno del grupo avanzado:

- "La verdad es una cosa, "mercancía", poseída por maestro/docente que debe ser depositada en los alumnos, el alumno es un receptor pasivo de la verdad impuesta por el docente."

Este alumno modificó en parte la sintaxis de la oración y reformuló el concepto "posesión cosificada y estática", pero mantuvo los conceptos de "verdad" y "depositada" y omitió el concepto "busca reemplazar" que sintetiza la postura de Freire sobre el mismo. Por lo tanto, aunque la reformulación muestra que el concepto "concepción bancaria" fue comprendido el alumno no pudo apelar a recursos léxicos que le permitieran reformular conceptos claves de la oración fuente.

Asimismo, esta alumna del grupo ingresante construyó esta reformulación que puede considerarse perteneciente a un nivel mínimo:

- "Concepción bancaria: hace una metáfora de la relación que se plantea en un banco y mercancía (verdad) y se "deposita" en los que aprenden, es decir, no hay acción recíproca entre los actores."

A pesar de que esta alumna hace una acertada alusión a la metáfora de un banco, su reformulación incluye sólo cambios sintácticos. A nivel conceptual únicamente logra parafrasear el concepto de "transmisión estática".

En cuanto al nivel medio de reformulación alcanzado por 8 (%20) alumnos ingresantes y 8 (%20) avanzados, esta oración da muestra de este nivel:

- "Concepción Bancaria" de la educación: se refiere a que la educación es vista como un proceso unilateral donde el papel activo es el del maestro, que transmite verdades que el alumno debe incorporar pasivamente."

Este alumno reformula conceptos claves como "depositada", "los que aprenden", y "posesión cosificada y estática" además de modificar la sintaxis del enunciado fuente. No obstante, omite mencionar la postura de Freire sobre esta concepción y reformular el concepto de "verdad".

Este segundo ejemplo fue construido por un alumno avanzado.

- "Se supone que hay una autoridad en posesión de la verdad que deposita pasivamente ese bien precioso en la mente en blanco de los alumnos. Resalta la pasividad, la no-interacción, el hecho de que se crea que alguien tiene algo previo a el diálogo y que eso sea una mercancía susceptible de ser transferida."

Esta reformulación incluye varios cambios sintácticos, pero parafrasea sólo dos conceptos: el de "mercancía" y el de "transmisión estática". No obstante, es para destacar que el alumno haya incluido el concepto de no-interacción para parafrasear este último. El mismo fue tomado de otra sección del mismo texto y esto evidencia que pudo incluir conceptos pertenecientes a otros párrafos e integrarlos a su parafrasis de la definición de Freire.

En cuanto a los resultados más globales, este nivel fue el segundo en número en ambos grupos. Nuevamente, la paridad en los resultados entre ambos grupos es de destacar.

El nivel máximo, logrado por 11 alumnos avanzados (%27) y 8 ingresantes (%20), está ejemplificado en esta oración escrita por una alumna del grupo avanzado:

“Concepción bancaria: se refiere a un tipo de educación que pone al docente en el lugar del saber y a los alumnos en el lugar del no saber. Los docentes serían los que “depositan” el conocimiento en los alumnos (transferencia estática del conocimiento). Es para, Docente: posee el saber, activo. Alumno: receptor pasivo, dependiente. No brinda posibilidades de diálogo de carácter relacional.”

Esta reformulación logra parafrasear todos los conceptos centrales, incluso el concepto “depositar” mencionado en primer lugar es reformulado entre paréntesis “transferencia estática del conocimiento”. Aunque la alumna omite expresar cuál es la postura del Freire sobre este concepto el uso de conceptos negativos como “el no saber”, “receptor pasivo, dependiente”, “no brinda posibilidades de diálogo...” connota una postura negativa.

Este segundo ejemplo fue redactado por una alumna ingresante:

- “La educación cuando busca una verdad única (conocimiento cerrado), que posee una determinada persona y que translada a otra como un “valor” a adquirirse, atesorarse, e incrementar.....como una mercancía, se genera una relación “bancaria” del conocimiento y la educación. Relación jerárquica y estática. Totalmente opuesto a lo que plantea P. Freire.”

A pesar de los problemas de cohesión, esta reformulación parafrasea conceptos como reemplazar, verdad, depositada, mercancía, lo que evidencia una comprensión coherente y congruente del concepto elaborado por Freire.

Tal como vemos en la tabla el número de alumnos que lograron redactar este tipo de reformulaciones fue minoritario.

En términos generales vemos que la mayoría de los alumnos en ambos grupos redactaron definiciones con reformulaciones mínimas o sin reformulación: 21 alumnos avanzados, el 52%, y 23 ingresantes, el 57%. Mientras que los niveles de reformulación media y máxima fueron alcanzados por 19 alumnos avanzados, el 47%, y 16 ingresantes, el 40%. Estos números mostrarían que los grupos de alumnos avanzados e ingresantes no evidencian diferencias importantes en cuanto a sus habilidades de reformulación.

## CONCLUSIÓN

En el nivel adonde se llevó a cabo este estudio las tareas de reformulación son claves para la construcción de nuevos conocimientos. Efectivamente, el incremento y reconstrucción de nuevos saberes se realiza sobre la base de operaciones de reformulación que permiten relacionar conceptos ya adquiridos con conceptos nuevos. La asociación de estos conceptos tiene como resultado la construcción de representaciones cada vez más complejas que a su vez se asocian con otras representaciones ya existentes. Es pertinente volver a destacar que la adquisición de estas capacidades no es espontánea e implica en consecuencia la necesidad de un entrenamiento para permitir su adquisición.

No obstante, si se comparan las reformulaciones producidas por los alumnos avanzados e ingresantes resulta complejo decidir en qué momento de sus carreras se encuentra cada uno. Por lo tanto, se podría deducir que las dificultades se mantienen constantes independientemente del nivel que los alumnos estén cursando.

---

## BIBLIOGRAFÍA

FUCHS, C. (1994) Paraphrase et énonciation. Paris:Ophrys

SILVESTRI, A. (1998). En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito. Buenos Aires: Cántaro.

SILVESTRI, A. (1995). La habilidad de reformulación escrita en alumnos del ciclo secundario. Signo y Seña, 8, 269-284. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, UBA.

# ¿QUÉ PIENSAN LOS MAESTROS SOBRE EL FRACASO ESCOLAR?

## UNA APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Denegri, Adriana; González, Fernanda

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

### RESUMEN

El presente trabajo sintetiza los avances del proyecto de tesis de Maestría: "Relaciones entre las representaciones sociales de los maestros sobre el fracaso escolar y sus trayectorias formativas"<sup>1</sup>. Se trata de un estudio exploratorio en el que se indagan y profundizan las concepciones de los maestros respecto del fracaso escolar analizando simultáneamente el papel que juegan las tradiciones formativas frente a esta problemática. La propuesta metodológica permite una aproximación a las prácticas docentes con el objetivo de captar las creencias y teorías que mediatizan y significan la acción de los docentes en el aula. Siguiendo el enfoque del estudio de caso se pretende identificar las representaciones sociales sobre el fracaso a través de entrevistas semiestructuradas y biografías escolares a maestros cuya formación remite a diferentes planes de estudio. En relación a las hipótesis planteadas, a partir de los resultados obtenidos, no se observa correspondencia entre formación inicial- socialización en las instituciones educativas- actualización permanente, y sus representaciones acerca del fracaso escolar. Aún no podemos convalidar si el desarrollo de su práctica frente a niños con dificultades muestra correlación con sus representaciones. En tal sentido no tenemos elementos suficientes para vincular las diferencias en la formación docente y las representaciones de las maestras sobre el fracaso escolar.

### Palabras clave

Fracaso Escolar Prácticas Formación

### ABSTRACT

WHAT DOES TEACHERS THINK ABOUT SCHOOL FAILURE? AN APPROACH TO THE PRACTICES AND THE FORMATION

The present work synthesizes the advances of the Master thesis: "Relations among the social representations of teachers about the school failure and their formative trajectories". It is an exploratory study in which the conceptions of the teachers about the school failure are deeply investigated by analyzing the influence of their formative traditions. The methodological proposal allows an approach to the educational practices with the objective of capturing the beliefs and theories that mediatize and give meaning to the teachers actions in the classroom. Following the focus of case studies we try to identify the social representations about the failure by using semi-structured interviews and school biographies from teachers whose formation belonged to different study plans. From the obtained results in relation to the outlined hypotheses, correspondence is not observed among initial formation - socialization in the educational institutions - permanent upgrade, and teacher s representations about the school failure. We cannot still evaluate if the development of teachers practices related to children with difficulties shows correlation with their representations. In this way we don't have enough elements to link the differences in the educational formation and teachers representations about the school failure.

### Key words

Failure School Practices Formation

### INTRODUCCIÓN

La finalidad de este proyecto de investigación surge del acrecentamiento y diversidad de manifestaciones de fracaso en la escolaridad primaria y sus consecuencias en términos de asistencia discontinua, repitencia y deserción de los alumnos, produciendo una relación conflictiva que muchas veces culmina con la exclusión definitiva del sistema escolar y una marginación de la sociedad.

"Como el fracaso escolar es una respuesta reactiva a la situación escolar, la psicopedagogía necesita trabajar con las profesoras y profesores, las maestras y los maestros. Si bien ellos también sufren, y pueden ser víctimas de la iatrogenia de la institución, son, sin lugar a dudas, la cara visible de la escuela para el niño". (Fernández, A., 2000)<sup>2</sup>. Desde esta perspectiva los docentes y su formación serán el objeto de análisis en este estudio. El papel del maestro es relevante en tanto propone a sus alumnos un modo de relación con el aprendizaje; focalizamos la labor docente con el propósito de mejorar aquellas prácticas carentes de sentido e inadecuadas a los intereses de los alumnos. Al respecto las teorías de aprendizaje brindan fundamentos que las pueden optimizar.

Partiendo de la incidencia que asume el trayecto formativo en la práctica docente en sus distintas fases (formación inicial- socialización institucional- formación posterior) se configuran singulares formas de posicionamiento frente a la problemática escolar.

Las hipótesis que orientan la realización del trabajo son: 1- Existe una relación entre trayectos formativos y representaciones de los docentes sobre el fracaso escolar. 2- Se encuentra una correlación entre las representaciones de los maestros sobre el fracaso escolar y su práctica docente.

### METODOLOGÍA

La metodología de abordaje en este proyecto es cualitativa. Siguiendo el enfoque del estudio de caso se pretende identificar las representaciones sociales sobre el fracaso escolar y la lógica pedagógica interna de la formación docente. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas y biografías escolares a maestros de primer ciclo de E.G.B (actual EPB) cuya formación remite a diferentes planes de estudio implementados por la DGC y E. de la Pcia. de Bs. As.

En esta muestra inicial se seleccionaron cinco maestros que acreditan entre 8 y 25 años de antigüedad en la docencia y que se desempeñan en dos escuelas públicas del Gran La Plata: tres docentes de una escuela a la que asisten niños de nivel socioeconómico medio y dos docentes de otra escuela a la que concurren niños de nivel medio bajo-bajo.

Los ejes que estructuraron las entrevistas fueron: a) *Características de la escuela*, b) *Intereses que guían la elección docente*, c) *concepciones que sustentan su práctica*, d) *Grupo de alumnos actuales/ Otras experiencias*, e) *Estrategias de enseñanza / Obstáculos*, f) *Concepciones sobre fracaso escolar/ Dificultades de aprendizaje*, g) *Apoyos técnicos*, h) *Formación/ capacitación / experiencia*.

En esta presentación solo se informarán los resultados sobre algunos de ellos.

### DESARROLLO

Diversas fuentes nos ponen en conocimiento que a fines del

Siglo XIX la escuela integró a grandes sectores de la población históricamente excluidos. El proceso escolar masivo genera el fenómeno categorizado como fracaso escolar. Maddonni y Aizencang (2000) refieren que a lo largo de la historia diferentes paradigmas llevaron a tomar decisiones y desarrollar acciones en el ámbito educativo.

Un primer discurso centró la responsabilidad de la inadaptación en el niño (como enfermedad o déficit) y sus desventajas socioculturales. Desde este punto de vista no se tiene en cuenta al fracaso escolar como un fenómeno complejo, dejando fuera de consideración la multidimensionalidad en que se presenta, donde son muchos los responsables, tanto el sistema educativo, la escuela y los docentes.

Una segunda perspectiva conceptualiza al fracaso como un producto de la escuela, como un fenómeno ligado a las particulares formas de la escolarización. La Pedagogía Crítica de las décadas del 60 y 70, adjudicó la responsabilidad del fracaso escolar a la escuela. Desde esta lógica demostraron cómo la escuela transmite valores dominantes, y además lo hace de una manera codificada, siendo los niños de clases dominantes los que disponen de mayores facilidades para decodificar normas y valores. Por lo tanto los niños de medios populares fracasan por la organización escolar que los conduce al fracaso. Por otra parte se plantea que el discurso neoliberal de los años 80 argumenta la falta de preparación y formación de los maestros que provocan deficiencias en la enseñanza.

Coincidiendo con la segunda perspectiva, a través de distintos registros de campo, se observa que la mayoría de los maestros presentan un bajo nivel de conocimiento acerca de las teorías que sirven de sustento a su práctica. En la curricula de formación de maestros tienen escasa representación los contenidos de enseñanza referidos al aprendizaje en condiciones de desfavorabilidad.

Un problema importante a destacar, es que la formación docente se apoya en una concepción universalista del aprendizaje, que no permite valorar las diferencias como parte de un desarrollo cognitivo culturalmente determinado. En ese sentido, es importante considerar al docente como mediador de la cultura social. Borzone y Rosenberg (1999) señalan que cuando la escuela recibe niños de entornos familiares y comunitarios cuyos estilos de comunicación son propios de culturas orales, puede producirse una fractura. Por ello, la escuela tendría que elaborar estrategias pedagógicas específicas para que los niños alcancen un dominio adecuado del lenguaje.

Siguiendo a Davini (1995) se toma la docencia y la formación como objetos de estudio, para cuestionarlos e investigarlos. La autora designa a las tradiciones formativas como "tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a la conciencia de los sujetos"<sup>3</sup>.

## RESULTADOS

Cuando las docentes entrevistadas tienen que justificar qué *concepciones teóricas sustentan sus prácticas y sus estrategias de enseñanza*, todas señalan que para enseñar un nuevo conocimiento parten de los saberes previos de los alumnos e introducen los conocimientos a partir de situaciones motivadoras. Dos de las maestras mencionan explícitamente al constructivismo como una teoría que da cuenta de su práctica y parecen tener claros sus fundamentos teóricos. Otra de las docentes expresa que el constructivismo no constituye el único eje de su práctica y parece conocer otras teorías. Las dos restantes no pudieron dar los fundamentos que guían su práctica. Una de ellas, frente a una intervención de la entrevistadora se manifestó crítica ante una posición constructivista.

En relación a los *obstáculos* que encuentran, señalan con más frecuencia la falta de compromiso familiar y problemas del ambiente social del niño que se manifiestan en dificultades de conducta y concentración. Otra de ellas, docente de una es-

cuela de niños con un nivel socioeconómico medio, hizo referencia a la falta de motivación ante la propuesta que brindan los medios de comunicación y avances tecnológicos *"vos no te olvidés que estás peleando contra la televisión, contra la Internet, y vos con lo único que podés luchar es con un libro y la palabra"*

Por el contrario, la docente que se desempeña en una institución de nivel socioeconómico medio bajo- bajo, hizo hincapié en la falta de materiales y cuidado de útiles escolares de los niños y como otra importante limitación el entorno poco estimulante que tienen los chicos que se manifiesta como escaso desarrollo de su oralidad. Al respecto nos decía: *"Yo veo que en las casas la pobreza, la tristeza, la frustración ha ganado tanto espacio que ya no hay lugar para hablarle a los chicos"*. Cuando relevamos las concepciones sobre las *dificultades de aprendizaje* encontramos que se centran sobre todo en el déficit del niño: piensan en niños derivados a escuela especial, niños repitentes, niños a los que hay que brindarles un apoyo individualizado porque les cuesta aprender. Todo ello se puede sintetizar en esta expresión: *"La imposibilidad de participar en actividades grupales...con incapacidad de escuchar, atender, de crear acuerdos, de recordar que materiales se usa en la escuela. Irresponsabilidad, hostilidad. El chico que está hostil no quiere recibir nada, está cerrado, y no tiene interés en que nadie le ofrezca nada"*.

Con referencia a la concepción de *fracaso escolar*, tres de ellas pueden concebirlo desde el orden social: una de ellas nos dice: *"Para mí el fracaso es la Ley de Educación. Ese es el fracaso. Partís de ahí y si yo me remonto a lo que yo aprendí en la escuela primaria todavía mayor fracaso"*. Las otras responden: *"Mucha ley, pero en el alumno y en el docente nadie se ha puesto a pensar. Si vos como maestro no armás un puente ese chico nunca termina de cruzarlo"*, *"El fracaso escolar es un concepto muy usado por la gente que está lejos de la escuela. El tránsito por la escuela es posible cuando uno tiene sus necesidades básicas satisfechas. Por eso es que yo considero que el niño que no logra transitar la etapa escolar, es un fracaso de la sociedad es como no hacerse cargo, y es como hacerle cargo a la escuela"*.

Las otras dos docentes piensan al fracaso desde las dificultades de los niños: *"Que le cuesta aprender por más que vos le explicás, le tenés que explicar varias veces para que entienda"* y desde las causas que lo producen como mala alimentación, falta de apoyo familiar, padres analfabetos.

En el último apartado de la entrevista nos interesaba indagar acerca de la *formación docente*, cómo las entrevistadas recordaban y valoraban su formación inicial, su capacitación y su experiencia docente. De las cinco docentes entrevistadas, dos se formaron como Maestra Normal Nacional, acreditan entre 24 y 25 años de antigüedad iniciando la práctica docente muchos años después de la obtención del título. Sin embargo, se pueden ver diferencias en su recorrido posterior como docentes, ya que una de ellas relata que replanteó su práctica tras la participación en cursos sobre constructivismo y autores como Jean Piaget y Emilia Ferreiro.

Las tres maestras restantes que estudiaron en institutos de formación docente muestran diferentes recorridos posteriores en su formación y experiencia. La primera de ellas, con 12 años de egresada, no realizó capacitaciones posteriores y tampoco pudo articular su práctica con aspectos teóricos. La otra docente, con 24 años de graduación, manifiesta posicionarse desde diversos marcos teóricos adquiridos en su formación inicial y a través de la actualización permanente. La última maestra, de formación más reciente, 8 años, valora su formación inicial aunque cree que fue su formación posterior le ha dado elementos muy importantes. Según nos explica: *"Cuando me recibí lo que entendí de constructivismo no se parecía en nada a lo que yo descubrí después. Cuando pude ver yo a un niño construyendo conocimiento y festejándolo, cuando vi a un niño valorar porque yo me alegré con su saber, ahí entendí lo*

*que es el constructivismo. Sino desde la teoría es como conocer mucho sobre los dinosaurios pero nunca los viste”.*

## A MODO DE SÍNTESIS

En este trabajo hemos informado sobre los primeros resultados de nuestra investigación, aún muy insuficientes y por ello provisionales. Aún así, podemos señalar algunos aspectos interesantes de las entrevistas que nos permite pensar en la formación docente y su relación con las representaciones sobre fracaso escolar.

En esta aproximación a través de esta muestra inicial en relación a las hipótesis planteadas no tenemos aún elementos suficientes para vincular las diferencias entre la formación docente y las representaciones sobre el fracaso escolar; no hemos percibido diferencias entre las maestras formadas como Maestras Normales Nacionales y las formadas en planes posteriores. En general coinciden con el primer discurso psicoeducativo referido al fracaso escolar planteado por Madonni y Aizencag (op. cit) que centra su responsabilidad en la inadaptación en el niño y sus desventajas socioculturales.

La segunda perspectiva que conceptualiza al fracaso como un producto de la escuela, aparece en tres docentes como “fracaso de la Ley de educación y de la sociedad”. En ellas hay una orientación a pensar en cómo la educación transmite valores dominantes, siendo los niños más desfavorecidos los que más dificultades presentan para acceder a la cultura oficial.

No obstante en las respuestas de las docentes entrevistadas no hay un replanteo de sus prácticas, ni de la posición de la escuela. Es decir, que si bien hay un reconocimiento del papel que juega el contexto social no parece haber una integración de estos aspectos a la situación de aprendizaje. En ese sentido, cobran relevancia algunas consideraciones que se desprenden de las entrevistas.

Una de ellas es la escasa justificación teórica que hacen las maestras de sus prácticas. Para algunas el constructivismo piagetiano es casi el único marco teórico al que refieren sus intervenciones docentes.

Congruente con ello se da el desconocimiento generalizado de la teoría sociohistórica. Este sesgo adquiere significación en tanto las concepciones del desarrollo cognitivo y de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el marco de esta teoría permitirían tomar como eje de la problemática la relación entre los entornos fundamentales en la vida del niño: hogar, comunidad y escuela. De esta manera, el reconocimiento de la interrelación entre el niño y su medio social llevaría a la necesidad de estudiar los hábitos, las destrezas, las creencias y los valores que los niños y sus familias construyen en su vida habitual.

el perfil de los estudiantes de magisterio. Bs. As. Miño y Davila Editores

FERNÁNDEZ, A. (2000) Los idiomas del aprendizaje. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Bs. As. Ediciones Nueva Visión

FRIGERIO, G. (1992) “Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares de Argentina” Revista Propuesta Educativa, año IV, N°6, pp.35-44

KAPLAN, C. (1997) La inteligencia escolarizada. Bs. As. Miño y Davila Editores. Bs. As. Miño y Davila Editores

VIGOTSKY, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México. Crítica Grijalbo.

---

## NOTAS

1 Denegri, A. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. FAHCE. UNLP. Directora: Compagnucci, E. Codirectora: Gonzalez, M

2 Fernández, A. (2000) Los idiomas del aprendizaje. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Bs. As. Ediciones Nueva Visión

3 Davini, M. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía”. Bs. As. Paidós

## BIBLIOGRAFÍA

BORZONE DE MANRIQUE, A.; ROSEMBERG, C. (1999) “Alfabetización y fracaso: un estudio en las comunidades collas”. Revista Argentina de Educación, 26. pp.29-45

BRASLAVSKY, B. (1983) La lectura en la escuela. Bs As. Ed. Kapelusz.

COMPAGNUCCI, E.; CARDÓS, P. (2001). “El adolescente frente al conocimiento” Revista Orientación y Sociedad. U.N.L.P.; Vol.3, pp.93-114.

CHARDON, M. (2000) Perspectivas e interrogantes en psicología educacional. Bs. As. Eudeba

DAVINI, M. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía”. Bs. As. Paidós

DAVINI, M. A. ALLIAUD (1995) Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre



# CORRECCIONES A EXÁMENES ESCRITOS EN LA UNIVERSIDAD: CÓMO SON Y PARA QUÉ SIRVEN A LOS ALUMNOS

Di Benedetto, Silvia Beatriz; Carlino, Paula  
CONICET. Argentina

## RESUMEN

En el marco de un trabajo de Tesis de Maestría sobre las prácticas universitarias de evaluación por escrito y los significados que alumnos y docentes les otorgan, analizamos siete entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de los primeros años de diversas carreras humanísticas en las que indagamos sobre las correcciones escritas que reciben de parte de sus profesores en los márgenes o al pie de sus exámenes. Los alumnos señalan que, por lo general, reciben muy poca o ninguna devolución por escrito acerca de los errores o aciertos de sus producciones, aparte de la nota numérica; incluso a veces no les devuelven los exámenes para observar las correcciones. Cuando sí reciben comentarios, éstos tienden a ser insuficientes para entender en qué se han equivocado o cómo lo podrían hacer mejor en el futuro. Entienden que esta escasez de retroalimentación ocurre por sobrecarga de trabajo docente. Sin embargo, destacan que, en los casos en que sí han recibido observaciones escritas precisas, éstas les resultan orientadoras acerca de las expectativas de las cátedras, de otro modo implícitas, y, por ello, las valoran y esperan.

## Palabras clave

Universidad Escritura Evaluación Corrección

## ABSTRACT

TEACHERS' RESPONSES TO UNIVERSITY WRITTEN ASSIGNMENTS: HOW THEY ARE AND WHETHER THEY ARE USEFUL TO STUDENTS

Within the framework of a Masters Thesis about how written work by university students is responded by their teachers and the meanings these practices are given by students and teachers, we analyzed seven in depth interviews with Social Sciences first and second year students in which we examined the written feedback they received from their professors. These students say that they generally receive very little or no written response about the mistakes or success of their written work, aside from the numerical note; sometimes they do not even receive their examinations back after having been evaluated so they cannot see the teachers' corrections. When they do receive some response, it is usually insufficient to understand in what they have been mistaken or how they could better do it in the future. Students think that this shortage of feedback is due to teachers' overload. Nevertheless, they emphasize that when they do have received precise written feedback, this is very useful because it shows them subjects' expectations, otherwise implicit. That is why students value and wait for clear teachers' response.

## Key words

Assignment Feedback Teachers Responses

## INTRODUCCIÓN

A pesar de que las evaluaciones escritas constituyen prácticas corrientes y reiteradas en la vida universitaria, son exiguos los estudios en lengua castellana que aborden el tema desde la perspectiva de la investigación psicoeducativa en el nivel universitario (por ej. Carlino 2002 y 2004). De nuestro relevamiento de antecedentes en la materia, surge la necesidad de conocer de qué manera devuelven los docentes en nuestro medio los exámenes escritos por sus alumnos, no sólo para contribuir al campo de la evaluación educativa sino también para aportar al estudio del aprendizaje y la enseñanza de la escritura académica, emergente en los países iberoamericanos (Carlino, 2005).

En el presente trabajo analizamos datos de una investigación en curso que indaga qué significado y utilidad atribuyen docentes y estudiantes a los comentarios evaluativos que los profesores realizan en los escritos que se proponen para la aprobación de las materias. Este estudio forma parte del trabajo de tesis de la primera autora dirigido por la segunda y se enmarca en el Proyecto de Investigación Plurianual PIP 5178, *Leer y escribir en la universidad. Perspectivas de alumnos y docentes en asignaturas de las Ciencias Sociales*, financiado por CONICET

## ENCUADRE TEÓRICO

Para analizar las situaciones de corrección por escrito de los exámenes universitarios, recurrimos a dos perspectivas teóricas. Por una parte, a la teoría de la actividad, que se ha ocupado de la función sociocognitiva de la escritura. Por otra, a la concepción constructivista sobre la potencialidad formativa de la evaluación, presente en los trabajos de la psicología educativa australiana e inglesa y en la corriente "escribir a través del currículum".

Según Russell (2004), la teoría de la actividad basada en los desarrollos de la teoría sociohistórica de Vigotsky puede ser útil para comprender el fenómeno que estudiamos porque conceptualiza el papel que tiene la escritura como herramienta de mediación dentro de la actividad humana, considerándola una tecnología. Asimismo, la teoría de la actividad permite analizar la dinámica de las interacciones sociales mediadas por la escritura tanto a nivel micro (psicológico e interpersonal) como a nivel macro (sociológico o cultural). La escritura es vista como una herramienta material a través de la cual la identidad, la autoridad y las relaciones de poder son negociadas y renegociadas en los individuos, instituciones y sociedades en general. Por lo tanto, cuando los profesores utilizan y hacen usar la escritura como herramienta para el intercambio con los alumnos no sólo enseñan implícitamente a escribir los contenidos específicos de una disciplina según un formato determinado sino que mediatizan los mundos culturales en los que comienzan a participar los estudiantes y les llevan a hacer elecciones, porque la escritura es usada en forma diferente según cada contexto, cada disciplina, y cada práctica discursiva.

Por otro lado, dentro del paradigma constructivista de la evaluación educativa, se sostiene la necesidad de alinear objetivos de aprendizaje, formas de enseñanza y exámenes porque se ha observado que es hacia la evaluación a donde los estudiantes dirigen sus esfuerzos en el estudio (Biggs, 1996). Si la tarea acreditativa resulta una situación de la cual es posible aprender lo que la asignatura pretende, se dice que está alineada.

da con la enseñanza. Pero, para que la evaluación se transforme en un instrumento que materialice este alineamiento y que favorezca el aprendizaje del alumno, deben darse determinadas condiciones y características (Alvarez Méndez, 2003; Gibbs y Simpson, 2003; Gibbs *et al.*, 2003). Algunas de estas condiciones se refieren a que la producción de los alumnos sea "respondida" por los docentes, es decir, que los textos escritos por los alumnos reciban comentarios que les sirvan para seguir aprendiendo (Haswell, 2006; Sommers, 1982; White, 1994).

## MÉTODO

Entrevistamos en forma individual a 7 alumnos de distintas carreras de dos universidades nacionales y dos privadas: Derecho, Psicología, Psicopedagogía y Trabajo Social. Se trata de una muestra intencional, en tanto debimos seleccionar alumnos cuyos docentes tuvieran práctica en devolver los exámenes con correcciones porque, al momento de ser entrevistados, los estudiantes debían concurrir con algún examen parcial corregido por su docente. Durante las entrevistas, iniciadas a partir de una lista de preguntas abiertas, la entrevistadora examinaba los comentarios evaluativos que el profesor había escrito en el examen preguntando qué entendía el alumno entrevistado acerca de ellos, qué intención le adjudicaba, y qué valor le atribuía con relación a su aprendizaje. (1).

## RESULTADOS

El análisis realizado permitió construir unas primeras dimensiones de las cuales aquí solo profundizamos en dos: 1) qué comentarios escritos reciben los alumnos con mayor frecuencia y 2) qué les aportan o para qué les sirven.

### 1) ¿Qué tipo de comentarios escriben los profesores al corregir?

Los alumnos coinciden en señalar que, en general, reciben muy pocos comentarios evaluativos. En algunos casos, esto ocurre porque los docentes no muestran los exámenes parciales corregidos, sino que únicamente dan las calificaciones. Cuando los alumnos sí pueden ver su examen corregido, a veces éste sólo viene acompañado de una nota numérica:

"...y encima... son muy pocos los que te dejan ver el parcial, por lo general, los parciales eximidos ni los ves..." (Ariel, Derecho, UBA)

"¡Ese ni lo tildó! O sea, no sabíamos si lo había corregido o no lo había corregido, si lo había mirado o no lo había mirado." (Belén, Psicología, USal)

"Este es el [único profesor] que aclara cada punto [cada pregunta] cuánto vale, por eso lo traje, porque aclara la puntuación. Pero no tiene nada. No tiene nada escrito." [Observamos el parcial. No presenta ninguna corrección. Su calificación es nueve, que consiste en sumar los puntos parciales de cada pregunta respondida]. (Laura, Lic. en Psicopedagogía, USal)

En cambio, cuando sí aparecen comentarios escritos, éstos consisten en breves sugerencias o en indicaciones de errores conceptuales. También reciben exámenes corregidos con marcas de vistos, subrayados u otros signos, sin especificación de qué significan. Algunos reciben correcciones ortográficas y/o de redacción. Los entrevistados explican, por una parte, que la carencia o brevedad de las correcciones y comentarios se debe a la falta de tiempo del docente para corregir y para acompañar de cerca a tantos alumnos:

"Comentarios no recibimos muchos... pero sí esas notas marginales «incompleto» o «faltan conceptos», esas sí. No especifican, claro, porque no se van a poner a especificar con todos los parciales porque me imagino que son muchos, en todo caso, te dan la posibilidad de que nosotros les preguntemos y hablemos con ellos..." (Gabriela, Trabajo Social, UNLaM)

"En la generalidad siempre el examen entero es un visto y la nota...es muy raro que el profesor se encargue de guiarte por la corrección." (Ariel, Derecho, UBA)

Por otra parte, los alumnos señalan que la falta de comentarios

o su extrema concisión provocan en ellos desorientación, dado que no reciben información acerca de en qué sentido preciso se han equivocado ni cómo mejorar su producción en el futuro:

"Por lo general lo que hacen es subrayar lo que está mal... si te fijás en este, la de Civil... o te da el visto que está bien, o te lo subraya y vos sabés que está mal, pero no sabés si está de más, si es al revés o qué..." (Ariel, Derecho, UBA)

"Buscás si hay rojo... o el verde... o el otro color para identificar qué está mal... si no encontrás nada, te parás y le vas a preguntar: Disculpe profesor, como no tengo ninguna mal... ¿me puede decir en qué me equivoqué?...Entonces el profesor tiene que agarrarlo [el parcial] recordar lo que corrigió, porque leyó noventa y nueve iguales... empieza a mirar y tal vez se acuerde... Me ha pasado de escuchar de que no se acuerdan de verdad, y que me digan: «no, lo que pasa es que acá está medio incompleto...» ¿Pero qué está incompleto? No sabe de lo que está hablando. ¡¿Por qué no puso una marca?!" (Melisa, Relaciones Públicas, UNLaM)

### 2) ¿Qué aportan a los alumnos los comentarios evaluativos cuando los reciben y comprenden?

A pesar de la creencia generalizada entre los profesores de que "lo único que les interesa a los alumnos es la nota" (es decir, la calificación numérica), en las entrevistas encontramos datos que contradicen este supuesto. Por ejemplo, los estudiantes valoran recibir comentarios porque éstos permiten entender la calificación numérica y también aprender de sus errores:

[Le pregunto si da lo mismo recibir comentarios o no] "No, no da lo mismo. Porque más allá de la nota, si te da la nota sola, pero no te dice en qué te equivocaste, en qué fallaste, o qué pretende...y vos no podés... bah, es como una guía que te escriban... que te marquen y que te indiquen". (María Eugenia, Trabajo Social, UNLaM)

"Por lo general la mera corrección te hace ver lo que para el profesor está mal... si podés hacer que se tome el tiempo de explicarte la corrección es bárbaro. Porque realmente aprendés del examen, pero cuesta mucho [recibir comentarios escritos del docente] ... Sobre todo en los parciales que vos sabés que vas a final, necesito saber en qué me equivoqué... porque si se repite la pregunta... aparte con el tema de la correlatividad, necesitás saber lo básico para saber lo específico, así que a mí me importa" [la corrección] (Ariel, Derecho, UBA)

"Cuando te dan los parciales para ver, que no es que se los llevan [se refiere a la situación habitual de que los docentes retienen los exámenes y no muestran las correcciones sino sólo dan las calificaciones], entonces te podés fijar en qué te equivocaste, o te aclaran algo y entonces aprovecho para copiar o completar en mi cuaderno... más que nada para eso..." (Belén, Psicología, UK)

Los comentarios también sirven a los alumnos para sentirse considerados por su docente, para saber que existe un mínimo diálogo por escrito entre ambas partes:

"Quizá con este profesor, de Sociedad y Estado... era un tipo al que le gustaba mucho que hables vos... entonces, medio que casi siempre en el oral y en el escrito, se iba guiando por eso tantas correcciones [me muestra y señala las correcciones escritas en el parcial]. Y si vos te fijás en las correcciones hasta se fija en los puntos y las tildes, te corrige... quiere decir que leyó todo el parcial... y no una vez sola..." (Ariel, Derecho, UBA)

Asimismo, los comentarios escritos son útiles para entender el enfoque de las cátedras, que jerarquizan ciertos contenidos, señalan qué operaciones discursivas se requiere hacer con ellos y, así, guían a los alumnos hacia la cultura académica universitaria (cultura de la explicación y argumentación), novedosa para ellos:

"Me gusta porque así puedo entender al profesor, qué es lo que el profesor quiere, cómo me evaluó" (Laura, Psicopedagogía, USal)

"Esto está bueno [observamos un examen que tiene bastantes comentarios al margen] porque es una manera de marcarle a

*uno «bueno acá lo nombraste pero te faltaría completarlo un poco para que quede más claro»... está bien, me parece que está bien eso... generalmente esas [correcciones] son las que más me ayudan, como para ver los puntos en los que yo tendría que hacer más hincapié... Acá dice..., ves [miramos las correcciones], es una aclaración... ves... estamos hablando de factores que intervienen en el aprendizaje y lo di por entendido... entonces me puso «¿cuáles?... Falta explicar por qué?» (Romina, Psicología, UBA)*

Los comentarios escritos del docente también son valorados porque operan a modo de heterorregulación del desempeño del estudiante cuando éste se enfrenta a situaciones desconocidas. Incluso se aprecia que el profesor marque los aciertos, marcación que funciona a modo de aliento externo para que el alumno construya su autoeficacia percibida (Bandura, 1987): *“Quizás... como que nos dio confianza en el sentido de que no lo hicimos tan mal, teniendo en cuenta que era la primera vez, o sea nunca nos había pedido que hiciéramos algo así... informes... O sea a mí lo que hace esta profesora me gusta mucho... Te marca lo que está bien y lo que está mal, y eso no lo hacen mucho los profesores. ... por ejemplo me aclara «bien hecho, de eso se trata» [se refiere a una conclusión que ha escrito]. Sí claro, me da idea de cómo voy...” (Laura, Psicopedagogía, USal)*

Como se observa en estos fragmentos de entrevista, los alumnos analizan la corrección realizada al examen además de la nota numérica, ya que tienen interés en saber el por qué de ella. Utilizan estas infrecuentes anotaciones de los profesores para orientarse y guiarse para futuros exámenes o para estar advertidos de errores en su estudio. Los estudiantes valoran recibir observaciones a sus escritos porque, cuando éstas son claras y precisas, les muestran un camino alternativo a seguir, o les aclaran conceptos de la disciplina, o bien les explicitan las expectativas de la cátedra (de otro modo, tácitas). Estas expectativas, que en algunos casos representan convenciones disciplinares, resultan nuevas para los estudiantes. También reconocen que el hecho de ser destinatario de un comentario escrito por parte del docente indica que éste le ha dedicado tiempo a través de un pequeño diálogo, además de mostrarle la racionalidad de su calificación, sin la cual ésta aparece a veces como antojadiza.

## A MODO DE CIERRE

Las entrevistas analizadas en este trabajo, aunque serán contrastadas en una muestra mayor de alumnos y de profesores, aportan ya un panorama acerca de qué clase de comentarios evaluativos escriben los docentes en los exámenes de los universitarios y qué utilidad le encuentran los alumnos. El presente análisis muestra que: 1) Son escasos los comentarios que reciben los estudiantes en sus exámenes, incluso a veces ni siquiera tienen ocasión de ver corregidos sus escritos. 2) Cuando los exámenes sí contienen correcciones, frecuentemente éstas son inespecíficas (podrían intercambiarse de un texto a otro) o bien son ambiguas; en ambas situaciones, no permiten que los alumnos las utilicen para comprender sus errores y para saber cómo superarlos; parecieran existir, más bien, para justificar la calificación. 3) El mejor de los casos es inhabitual y consiste en recibir comentarios precisos, que son valorados por los estudiantes porque les resultan instructivos para entender en qué se han equivocado, cómo podrían hacerlo mejor en un futuro y, particularmente, para orientarse acerca de lo que las cátedras esperan que ellos aprendan en su paso por la universidad. 4) Los estudiantes no sólo se fijan en la puntuación otorgada a su examen escrito sino que leen las correcciones que reciben y procuran interpretarlas para comprender qué tipo de vinculación hay entre la calificación numérica, los comentarios y los contenidos de sus escritos. Nuestros datos muestran que ellos parecieran percatarse del vínculo potencial que la bibliografía señala entre la evaluación, la corrección y el aprendizaje.

En consecuencia, los alumnos advierten que no da lo mismo recibir o no comentarios evaluativos, y que esta realimentación es de provecho cuando les llega en el tiempo y en la forma adecuados para poder hacer algo con ella. La retroalimentación o devolución escrita que los profesores realizan en sus exámenes es vista por ellos como una forma útil de interacción con sus profesores y como una potencial herramienta que favorece su aprendizaje. Pareciera que los estudiantes realizan un esfuerzo cognitivo por alinear la evaluación con su apropiación del contenido de la asignatura.

Por el contrario, las situaciones que aparecen como preponderantes (cuando el docente no ofrece al alumno la posibilidad de conservar copia de su examen, cuando escribe nulos o escasos comentarios como parte de su corrección, cuando lo que escribe es ambiguo o confuso) evidencian que las cátedras, habitualmente, no consideran la evaluación como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje sino que, por el contrario, la piensan como una tarea exterior, de control y/o filtro pero no de retroalimentación del desempeño del alumno. Desde la perspectiva del marco teórico definido al comienzo del trabajo, excluir la evaluación como instancia en la que es posible enseñar y aprender implica desperdiciar las escasas oportunidades de interacción y diálogo entre alumnos y docente y, a la vez, evidencia desalineación entre los componentes centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

## NOTAS

(1) Encontramos difícil que los estudiantes concurren a las entrevistas con parciales corregidos, ya que en la universidad es práctica que el alumno no quede en posesión del parcial. Habitualmente los parciales (cuando son devueltos al alumno) pueden fotocopiar y se devuelven a los profesores, quienes los conservan un tiempo variable en archivo. Por lo general, los parciales que analizamos pertenecen a cátedras que devolvían a los alumnos los exámenes escritos corregidos, lo cual constituye una minoría.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ MÉNDEZ, J. (2003). La evaluación a examen. Ensayos críticos. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- BANDURA, W. (1987) “Mecanismos autorreguladores” y “Autoeficacia”. En Pensamiento y acción. Fundamentos sociales. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- BIGGS, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education, 32, 347-364.
- CARLINO, P. (2002). Evaluación y corrección de escritos académicos: para qué y cómo. Actas del 9º Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba, Sociedad Argentina de Lingüística. Universidad Nacional de Córdoba.
- CARLINO, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable”. Acción Pedagógica, Revista de Educación de la Universidad de Los Andes, (13)1, 8-17, Táchira, Venezuela También disponible en Internet en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol13num1/articulo1.pdf>
- CARLINO, P. (2005). Los estudios sobre escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. Memorias de las XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur “Avances, nuevos desarrollos e integración regional”, Tomo I, pp. 181-185, 4-6 de agosto de 2005. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- CHANOCK, K. (2004). Introducing Students to the Culture of Enquiry in an Arts Degree. Milperra: HERDSA.
- GIBBS, G. y SIMPSON, C. (2003). Does your assessment support your students' learning? Journal of Learning and Teaching in Higher Education, 1(1), 1-15.
- GIBBS, G., SIMPSON, C. y MACDONALD, R. (2003). “Improving student learning through changing assessment - a conceptual and practical framework”. European Association for Research into Learning and Instruction Conference, Padova, Italia, 2003
- RUSSELL, D. (2004) Activity theory and Composition. What happens when teaching writing online? Disponible en: [www.mhhe.com/socscience/english/tc/RussellModule2.htm](http://www.mhhe.com/socscience/english/tc/RussellModule2.htm)
- HASWELL, R. (2006). The Complexities of Responding to Student Writing; or, Looking for Shortcuts via the Road of Excess. Across the Disciplines. Interdisciplinary Perspectives on Language, Learning and Academic Writing. Vol. 3.
- SOMMERS, N. (1982). Responding to Student Writing. College Composition and Communication, 33(2), 148-156.
- SOMMERS, N. y SALTZ, L. (2004). The Novice as Expert: Writing the Freshman Year. College Composition and Communication, 56(1), 124-149.
- WHITE, E. (1994). Responding to Student Writing. En Teaching and Assessing Writing. San Francisco, Jossey-Bass, 103-118.

# LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE

Di Donato, Noemí  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

La Institución educativa se define como un aparato que transforma valores generales en normas y en roles, teniendo estos roles, a su vez, la capacidad de formar "sujetos sociales". Las relaciones escolares son en principio relaciones de roles en las cuales se cuean y se desvelan las personalidades de los individuos. En este sentido la escuela es una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez más definidos, de relaciones reconstruidas desde un universo diversificado. Es en este universo que se ponen en acto las diferentes representaciones que de la escuela poseen los actores institucionales y la comunidad.

## Palabras clave

Representaciones Aprendizaje Escuela

## ABSTRACT

### THE SOCIAL REPRESENTATION IN LEARNING

The following workshop is a portion of the investigation for the doctorad psychology. The proposit is about the social representations of the school have the teachers and the parents. These representations have incidence in the learning of the childs. The way of the incidence produce diferents results at school.

## Key words

Representation Learning School

La Institución educativa se define como un aparato que transforma valores generales en normas y en roles, teniendo estos roles, a su vez, la capacidad de formar "sujetos sociales".

Las relaciones escolares son en principio relaciones de roles en las cuales se cuean y se desvelan las personalidades de los individuos. En este sentido la escuela es una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez más definidos, de relaciones reconstruidas desde un universo diversificado. Es en este universo que se ponen en acto las diferentes representaciones que de la escuela poseen los actores institucionales y la comunidad.

Moscovici define las **representaciones sociales** como:

*"Sistemas de valores, ideas y practicas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y, en segundo termino, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal"*(Moscovici, 1973, 1973:XIII)

En esta línea de pensamiento se infiere que las **representaciones sociales** son estructuras de tipo particular que conllevan a las comunidades medios compartidos intersubjetivamente por los individuos para el logro de comprensión y comunicación. El autor hace extensible el concepto no solamente para referirse al contenido de las representaciones sociales sino también para dar cuenta del proceso por medio del cual se construyen las estructuras.

Desde la perspectiva de proceso las **representaciones sociales** se la concibe como una entidad que se encuentra conformada por dos funciones que la complementan a saber:

1. El anclaje mediante el cual lo no familiar o muy lejano es equiparado dentro de las categorías conocidas del discernimiento cotidiano.
2. La objetivación que permite que las representaciones se proyecten en el mundo convirtiendo lo abstracto en concreto.

Las dos funciones definidas precedentemente son interdependientes con la posibilidad de analizar dos momentos diferentes del proceso de representación social.

La conceptualización propuesta por Moscovici del proceso de **representación social** esta ligada a la presicion a la que da lugar el universo consensual de las **representaciones sociales** y el universo deificado del discurso científico que respeta las leyes de la lógica y permite la proliferación de productos abiertos a la investigación empírica. Es decir, que ambos universos, el deificado y el consensual, corresponde a una **representación social** concreta, en la cual el espacio de lo científico se diferencia del sentido común.

*"La representación social estimula nuestra conciencia colectiva, explicando las cosas y los acontecimientos de modo que sean accesibles para cada uno de nosotros y pertinentes respecto de nuestras preocupaciones inmediatas"*(Moscovici, 1981:187)

Las **representaciones sociales** aportan el concepto mas integrador para la instauración de un enfoque particular acerca de la psicología social.

En este marco la Institución educativa es concebida como una parcela del entramado social, su devenir se contextualiza. Es decir se considera en si misma una estructura social atravesada por conflictos. En estos conflictos se encuentran inmersas las

diferentes conceptualizaciones que de ella elaboran los actores institucionales y la comunidad. Es por eso que resulta desafiante investigar acerca de cómo las **representaciones sociales** intervienen en el accionar propio de la escuela que es el proceso de enseñanza aprendizaje.

Una Institución siempre responde a demandas sociales. Cualquier Institución del tipo que sea establece un contexto sociocultural determinado en tanto y en cuanto dicha Institución se la considera necesaria para responder a las demandas de los miembros de la sociedad.

Es en ese punto que del nacimiento de las Instituciones como demandas sociales que se puede comprender la idea de una relación contractual institución-sociedad, donde ambas dos se comprometen a algo y exigen algo.

Para poder plasmar esto es que las instituciones se organizan y cuando se habla de organización se hace referencia específicamente a un sistema cuyos aspectos técnicos y socioculturales están integrados entre sí en función de una meta o propósito conformado a modo de proyecto. Las metas y los propósitos son los que dan sentido a la Institución. La organización no funciona en vacío esta inmersa en un contexto que le da sustento.

Al respecto dice Graciela Frigerio:

*"Las Instituciones constituyen un nivel intermedio entre los territorios social e individual. Parcelan a uno y al otro, de modo que no pueden existir instituciones fuera del campo social ni instituciones sin individuos que las conformen y les den cuerpo. Tampoco pueden existir sujetos fuera de las instituciones; en ese sentido, estamos "sujetados a ellas".*

En ese aspecto cada institución es portadora de un mandato tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato. El cumplimiento de ese mandato estaría ejercido por el estado.

*"El papel del Estado es garantizar la ejecución del mandato, asegurándose que las instituciones cumplan el contrato original, en sus aspectos sustantivos"*(Baillon, R. 1991; pag.144)

Es así que la escuela como una institución más estableció un contrato fundacional con el Estado de características específicas. En sus prácticas, el sistema educativo tuvo (y tiene) capacidad potencial de redefinir los términos del contrato fundacional.

Tanto los saberes a transmitir, como los destinatarios de dichos saberes son definidos fundamentalmente por la sociedad, pero la escuela, cada escuela tiene una posibilidad, que ejerce más o menos plenamente, de construirse como una escuela cerrada o abierta, conservadora o innovadora.

En ese devenir la escuela ha atravesado por diferentes etapas como etapas tránsito el sujeto dentro de las expectativas sociales que construyó.

La Institución escolar es donde el niño confronta por primera vez lo propio con lo socioculturalmente instituido y allí suelen aparecer fracturas.

Silvia Bleichmar(2000) considera:

*"Cuando la madre atiende al niño, concreta con él un transvasamiento narcisístico que modula su psiquismo. Las formas de asistirlo, la calidad de sus enunciaciones y los proyectos a futuro ordenan la descarga del niño e imponen montantes de energía, formas de acceso al placer y tramitación del sufrimiento que actúan como un sistema matricial que marca el sentido que tendrán tendencias y las características en la constitución del psiquismo del niño."*

Es de esta manera que el conjunto de rasgos identifica torios que los hijos extraen de sus padres no invariablemente representan atributos de expansión para su psiquismo.

En variadas ocasiones la historia de vida de sus ancestros se presentan como deseos y traumas no resueltos que condicionan la evolución de su psiquismo. En cambio cuando los progenitores inscriben una historia social de complacencia otorgan a sus hijos la confianza que se necesita para el tránsito hacia la simbolización de manera armoniosa.

Dice Silvia Bleichmar(2000) al respecto:

*"entre los caracteres primarios de los progenitores y las vicisitudes que atraviesan la historia del niño se producen fenómenos de transformación por efecto de la inclusión de novedades y traumatismos en su vida psíquica que evitan la repetición lineal de la herencia edípica e imponen aspectos novedosos que aparecen en sus producciones, como fantasías de transformación y cambio. La fantasía de un niño tiene que ver no solo con formas pasadas, sino también con la de las oportunidades sociales que a lo largo de su vida puede encontrar para enriquecer su pasado. En ese sentido tal vez la escuela, lugar de socialización obligatoria, puede ser considerada como una nueva oportunidad para la complejización del psiquismo, pues con el ingreso a las instituciones escolares se incrementan las oportunidades que cualquier niño tiene para ampliar su potencial simbólico"*

En el inicio de la escolaridad se ponen en juego el ingreso del sujeto en una estructura donde se aparecen otros sujetos y objetos. En este interjuego el sujeto vuelve a vivenciar con ellos situaciones de origen cuya impronta se traslada de objetos exclusivamente sexuales(fantasías edificas) a objetos socialmente valorizados, desconocidos, misteriosos con los que reedita situaciones que convocan las vividas con los objetos parentales que a su vez le producen un accionar resistencial que de lugar a modificaciones de importancia en su psiquismo.

Desde estas conceptualizaciones la investigación apela a la búsqueda de entramado entre las representaciones que existen de la escuela por parte de aquellos que ejercen la función de enseñar y de los progenitores de los alumnos. En esa red se mueven los objetivos que enmarcan las prácticas específicas que persigue la institución educativa.

## CONCLUSIONES

Lo planteado obedece al recorrido que se plantea en la investigación para el doctorado. Es por eso que en una mirada hacia el interior de las instituciones educativas se tarta de abordar los posibles quiebres que podrían incidir negativamente en su función real y concreta.

La escuela no solo fabrica actores sociales, también participa en la formación de sujetos capaces de construir su propia experiencia. Aquí es donde radica la paradoja de la socialización, que es también una subjetivación puesto que el actor no se reduce a la suma de sus aprendizajes sociales. Esta claro que la operatoria de la subjetivación depende de las condiciones sociales, de los diferentes recursos de que disponen los individuos y de las tensiones constitutivas de su experiencia.

En este punto se hace menester evaluar el proyecto de ciudadano que el país detenta para permitir la armonización de las prácticas. Abordar la escuela desde esa óptica amerita a que se realice un trayecto fidedigno de la cultura legítima.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- AISENSON, Diana (2002) Después de la escuela Editorial Eudeba
- BLEICHMAR, Silvia (2005) Subjetividad y aprendizaje dictado en la Universidad de Bs As Facultad de Psicología Maestría en Psicología Educacional.
- BLEICHMAR, Silvia (2005) La subjetividad en riesgo Editorial Topia Colección Psicoanálisis, Sociedad y Cultura.
- BRASLASKY, Cecilia (1999) Rehaciendo escuelas. Hacia un paradigma en la educación latinoamericana.
- BRASLASKY, Berta (2005) Enseñar a entender lo que se lee. La Alfabetización en la familia y en la escuela. Fondo de cultura económica
- CASTORINA, J. (2003) Representaciones sociales. Problemas, teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona Gedisa.
- JODELET, D. (1986) Las representaciones sociales.

# ASPECTOS NARCISISTAS IMPLICADOS EN EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN

Dieguez, Analía  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación: "Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica" de UBACyT (programación científica 2006-2009) cuyo objetivo es caracterizar las transformaciones en los procesos de subjetivación y producción simbólica de los jóvenes en relación al uso de nuevas tecnologías. Es decir, que se trata de aportar hipótesis conceptuales sobre los novedosos procesos simbólicos actuales que implican la construcción de sentido inéditos con respecto a períodos históricos anteriores. En ese marco, se trabajará una de las dimensiones en juego: implicancias narcisistas en el uso de las nuevas tecnologías. A partir de dicho uso podemos especular que las relaciones entre las personas adquieren especificidades ya que lo que está en juego es la comunicación en sentido amplio y los modos particulares de circulación libidinal en sentido estricto. Las modificaciones subjetivas y las particulares formas de encuentro que tienen lugar en el intercambio, implican cambios en la construcción narcisista de los sujetos entendiendo desde el psicoanálisis que el narcisismo del sujeto se constituye a partir de sucesivos encuentros y desencuentros con los objetos externos que implican procesos de investimento y desinvestmento psíquico a partir de los cuales el sujeto se modifica en forma permanente.

## Palabras clave

Simbolización Nuevas tecnologías Narcisismo

## ABSTRACT

NARCISSIST ASPECT IMPLIED IN THE USE OF THE NEW TECHNOLOGIES

This paper is part of the Research Project: "New Technologies: Psychic compromise and symbolic production" of UBACyT (Scientific Programme 2006-2009). The objective is the characterization of the changes in the teenager's subjectivation processes and symbolic production in relation to the use of the new technologies. The purpose is to contribute with conceptual hypothesis about the current symbolic processes that imply the sense's construction unknown in relation to the former historical periods. Therefore, we will work with one relevant dimension: narcissist aspect implied in the use of new technologies. With this use we can consider that people's relationship acquire specificities, since the communication, as an open concept, and the particular ways of libidinal circulation, as a strict concept, are in game. The subjective modifications and the particular way of meetings take place in the act of interchanging, imply changes in the narcissist constructions of the subjects, understood from the psychoanalytic point of view. In this perspective, the narcissism of the subject is constituted from the encounters and mix-ups with the external objects. This implies psychic investing and non investing processes that modify the subject permanently.

## Key words

Symbolization New technologies Narcissism

Desde Freud el narcisismo es el estadio en el que el yo es vivenciado y aprehendido como una forma total. Es decir que está en juego la apropiación del cuerpo propio.

Sostiene que "el yo es ante todo un yo corporal, no es solo una esencia-superficie, sino él mismo, la proyección de una superficie". Esta precisión da cuenta de la importancia de la mirada y del espejo que forma su superficie desde el sentimiento corporal y al mismo tiempo crea su imagen a través de la mirada que captura la forma del semejante.

Necesariamente esto introduce el concepto de identificación cuya primera forma es narcisista.

Pero ¿de qué cuerpo se trata en el MSN? Desde ya que no del soma biológico, pero ¿en algún caso nos comunicamos con este cuerpo? En todas las relaciones ponemos en juego el cuerpo erógeno. Obviamente en la comunicación por MSN no hay copresencia física en el mismo lugar pero ¿en verdad podemos sostener que el cuerpo no está en juego en la comunicación?

Qué del cuerpo está en juego y cómo se juega es una de las grandes preguntas que se nos plantean

La integridad narcisista es una preocupación constante en todos los sujetos y las defensas narcisistas apuntan al mantenimiento de una individualidad inalienable.

El "yo soy como soy" encubre un "quien soy". Esto que hoy puede llamarse identidad no es de ningún modo un estado alcanzado sino una búsqueda del yo que solo tiene respuesta en el objeto (el otro y la realidad)

El ideal del yo transversaliza toda la construcción narcisista ya que entre el yo real y el ideal queda siempre una brecha que nunca terminará de zanjarse.

No trataré sobre el narcisismo primario absoluto que es anobjetal y tiene como base ese momento en que las pulsiones del autoerotismo se unifican en un yo que a partir de allí será vivenciado como una totalidad sino del narcisismo secundario implícito en los movimientos de catectización o investimento de los objetos exteriores en los que la pulsión va en busca de su conquista para satisfacerse.

En la construcción del otro es decir en el reconocimiento de la alteridad, de ese otro, que es no yo, se jugará también la necesidad de reconocimiento desde el otro, el deseo de ser amado y admirado que acicatea el narcisismo.

¿Qué hace un sujeto en el intercambio con el otro a través del MSN sino un movimiento centrípeto en el que quiere conocerse a sí mismo pero solo puede hacerlo a partir de dicho intercambio? Es el objeto el que entra en relación con el yo. Se genera un movimiento de descentramiento a partir del reconocimiento de la alteridad.

Hay en juego una expectativa narcisista en el encuentro con el otro a partir de la curiosidad que este genera, un investimento de la diferencia, de lo desconocido, del lo exterior, de lo distinto. Este movimiento de descentramiento que nos lleva al otro semejante implica salir de las representaciones individuales únicas para agregarles las de la experiencia cultural

Las modificaciones en el uso de códigos de escritura (como las abreviaturas, el uso de la k en lugar de la c o la q y la condensación de palabras) no atentan contra la "pureza de la lengua" sino que se constituyen como nuevos elementos de identificación.

Funcionan como índices de pertenencia a un grupo que tiene códigos nuevos que enriquecen y diversifican legalidades anteriores.

Estos códigos no son uniformes sino múltiples y diversos y requieren por parte de los sujetos un trabajo selectivo en donde intervienen tanto sus herramientas simbólicas como las referencias subjetivas con las que se identifican.

Ese trabajo de interpretación incesante sobre sí mismo y sus relaciones con los otros, posee rasgos diferenciales con respecto a otros períodos históricos, que se caracterizan por una amplitud inédita de referencias simultáneas sin una jerarquización preestablecida o uniforme.

En este sentido los jóvenes actuales están expuestos al reconocimiento de esa diversidad en su trabajo de elaboración de representaciones, ideales y afectos, sometidos a una tensión entre el exceso y el vacío que les demanda un intenso trabajo de simbolización.

Cada sujeto se posiciona frente a la inmediatez y el encuentro que impone la realidad tecnológica construyendo mediaciones singulares en función de un intenso trabajo psíquico de elaboración de sus principales problemáticas subjetivas.

Muchos autores hablan de la construcción de la identidad online y postulan que las nuevas tecnologías lejos de debilitar el concepto de identidad personal y colectiva, contribuyen a incrementar los lazos de identidad.

En el ciberespacio, los sujetos asumen personalidades creadas por ellos mismos. Se les anima a pensar sobre ellos mismos como fluidos, emergentes, descentralizados, múltiples, flexibles y constantemente en proceso. Se trata de un contexto que erosiona los límites entre lo real y lo virtual. Desaparece la corporalidad de la comunicación cara a cara y se permite una comunicación pluridireccional y dialógica.

La comunicación por computadora libera a los participantes de las restricciones de la co-presencia y facilita el contacto. Muchos teóricos sostienen que el intercambio online es un medio pobre que inhibe la interacción "real" y pongo el real entre comillas. Resulta ingenuo sostener que no es real el encuentro. Los adolescentes lo enuncian con claridad y refiriéndose a estos encuentros en el chat nos dicen:

- Me encontré con mi primo anoche.
- Hable con mi papá que está en EE.UU. y le conté la verdad.
- Nos vimos en el chat y a los dos minutos ya estábamos peleando.

Actualmente sostenemos que lejos de aislar a las personas en la actividad solitaria, la red posibilita encuentros discursivos y subjetivos sin la necesidad de la presencia corporal. Se trataría entonces de una elación o expansión narcisista y no de un retraimiento como se suele creer.

El sujeto se auto-presenta a partir de cómo quiere que los demás lo vean a través del nick que lejos de ser estable, cambia en forma permanente de acuerdo al estado de ánimo, las contingencias de las situaciones compartidas con el destinatario y de experiencias subjetivas. Este Nick puede ser entendido como un instrumento narcisista heredero de la función del yo ideal. Se condensan en él construcciones lingüísticas que funcionan como un modo de presentación. El ideal es una gran institución del yo que implica variaciones más o menos permanentes a lo largo de toda la vida.

Muchos autores (Balaguer entre otros) sostienen que el Chat es un encuentro paradigmático de comunicaciones poco comprometidas con la interioridad de los sujetos. En contrapartida creemos que establecen nuevas formas de relación y nuevas formas de ser.

S. un adolescente de 14 años dice que para elegir su nick se basa siempre en los sentimientos y para eso se sirve de fragmentos de canciones que lo representan.

El sub-nick de menor importancia, y más variable de acuerdo

al destinatario, (según nos relataron un grupo de adolescentes entrevistados) consiste en decir algo más de uno.

Ejemplos de nick:

"ACEPTALO, NO ESTAMOS PARA LOS ROMANCES". F. eligió este nick a partir de una ruptura amorosa,

"MARCÁ LA TENDENCIA" es el nick de J. adolescente de 12 años que busca diferenciarse de los demás en una reparación narcisista.

"TRENES, CAMIONES Y TRACTORES TANTA FUERZA" es el nick de L. quien se autodenomina fanático del grupo Árbol. Las referencias son claras. Ahora podríamos repensar la afirmación de Balaguer acerca de la superficialidad y el desconocimiento de la interioridad del sujeto.

La construcción narcisista es elaborada en forma procesual y variable a través de tiempo y a través de las prácticas discursivas. El nick da cuenta de ello.

Da Silva Moreira sostiene que a partir de los discursos y visiones que tenemos del mundo producidos por sistemas de representación simbólica, los sujetos llegan a posicionarse en identificación con determinados papeles, perfiles y significados y así afirman o no su pertenencia a cierta cultura o grupo.

Se pone en juego otra discusión referida a la entidad de la realidad dificultando un límite claro entre realidad real y realidad virtual, realidad objetiva y realidad subjetiva.

Un joven estudiante dice ser en un encuentro en el Chat, una abogada alta y exitosa en busca de partenaire.

Podríamos preguntarnos: ¿Es eso cierto? ¿Es una simulación, una farsa? ¿o es también una parte del sí mismo?

El ser humano a lo largo de la historia se ha creado, simulado o actuado, se ha configurado y manipulado a sí mismo. En la literatura esta creación está legitimada, consensuada, habilitada y valorada socialmente, sin embargo los críticos del chat sostienen criterios de verdad y falsedad que a la luz de este recorte epistemológico resultan anacrónicos y carentes de sentido.

En el ciberespacio puede considerarse que los participantes exponen diferentes manifestaciones de sí mismos. Esos contenidos no son copia sino creación y producto de su singularidad. (Ej. Cambio de género). Los usuarios desde el anonimato pueden asumir diferentes identidades, recrear y recrearse.

Algunos teóricos sostienen también que la comunicación virtual inhibe y dificulta el encuentro real cara a cara y entorpece el intercambio social de las personas. Nos parece que se trata de un prejuicio que no da lugar a lo que en realidad concebimos como nuevas formas de comunicación que amplían los límites de las convencionales anteriores al auge de la Internet.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- AULAGNIER, PIERA (1977) La violencia de la interpretación. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- BALAGUER, R. (2003) Internet: un nuevo espacio psicosocial, Montevideo Ed. Trilce.
- CASTORIADIS, CORNELIUS (1993) El inconsciente y la ciencia. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- FREUD, SIGMUND (1914) Introducción al Narcisismo. Buenos Aires. Ediciones Orbis S.A.
- GREEN, ANDRÉ (1999) Narcisismo de vida, narcisismo de muerte. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- GREEN, ANDRÉ (1996) La Metapsicología Revisitada. Buenos Aires. Eudeba.
- MAYANS I PLANEÉS, KOAN (2004) Género chat. O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio. Barcelona, Gedisa.
- MORIN, EDGAR (2001) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa.
- SCHLEMMERSON, SILVIA (2001) (comp.) Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires. Ed Paidós.
- SCHLEMMERSON, SILVIA (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires. Ed Paidós.

# HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERVENCIÓN DEL PSICÓLOGO EN CONTEXTOS SOCIALES COMPLEJOS. APORTES DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE GRADO EN EL ÁREA DE JUSTICIA

Erausquin, Cristina; Basualdo, Maria Esther; Lerman, Gabriela; Ortega, Gabriela  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El trabajo analiza “modelos mentales” de intervención profesional sobre problemas situados de los estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, antes y después de cursar Prácticas Formativas de Grado en el Área de Justicia, en el segundo cuatrimestre de 2005. El objetivo es analizar procesos de apropiación y desarrollo de conocimientos y competencias vinculados a la construcción del rol del psicólogo en “futuros profesionales” a partir de su participación guiada en “comunidades de práctica y aprendizaje”.

## Palabras clave

Formación Profesional Aprendizaje Situado

## ABSTRACT

TOWARDS THE CONSTRUCTION OF THE PSYCHOLOGIST INTERVENTION IN COMPLEX SOCIAL CONTEXTS.

CONTRIBUTION OF THE PROFESSIONAL UNDERGRADUATE APPRENTICESHIP IN JUSTICE AREA

The study analyses mental models of professional intervention in situated problems that students of Psychology of Buenos Aires University present at the beginning and at the end of Undergraduated Apprenticeship, in Justice Area in second term of 2005. The aim is to analyse the processes of appropriation and development of knowledge and competences linked with the construction of psychologist role in future professionals grounded in guided participation into “communities of practice and learning”.

## Key words

Situated learning Professional competences

## INTRODUCCIÓN Y MARCO CONCEPTUAL

Continuando con la línea de investigación desarrollada (Erausquin y otros 2003, 2004, 2005, 2006), el **objetivo** del presente trabajo es analizar procesos de apropiación y desarrollo de conocimientos y capacidades vinculados a la construcción del rol del psicólogo en los estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, a partir de su participación en dispositivos de aprendizaje específicos: las Prácticas Profesionales de Grado del Área de Justicia. El **marco conceptual** se basa en los enfoques socio-histórico-culturales inspirados en Lev Vygotsky, que plantean que educar es desarrollar posibilidades de *apropiación participativa* (Rogoff 1997) de conocimientos y herramientas de la cultura, interactuando, tomando parte y siendo parte de experiencias plenas de diferentes sentidos. La *apropiación* de instrumentos para el análisis y la resolución de los problemas de intervención profesional se forja a través de procesos de *participación guiada en comunidades de práctica social*. Los desarrollos de Lave y Wenger (1991, 2001), acerca de “comunidades de práctica” y “legitimación de la participación periférica” permiten abordar la formación del futuro psicólogo desde la perspectiva del aprendizaje del rol en contexto, a partir de experiencias situadas en un ámbito de inserción profesional específico. Este enfoque considera que el conocimiento se desarrolla al formar parte de empresas valoradas socialmente, que resultan significativas - tienen sentido - para el sujeto que aprende. La participación activa en las prácticas de las comunidades sociales, en cuanto a “tomar parte” en las mismas, y en cuanto a “ser parte” de un colectivo de pertenencia y referencia, contribuye a la construcción y desarrollo de la identidad profesional. Para pensar el proceso de aprendizaje al interior de una comunidad de práctica es importante resignificar el concepto de “zona de desarrollo próximo” en términos de “zona de construcción social” - en este caso de identidades profesionales (Littowitz, 1993), en un sistema de interacciones mediadas por artefactos culturales, que son internalizados como instrumentos de mediación, en procesos de apropiación - con resistencias e identificaciones -, o de dominio - como utilización de técnicas - (Wertsch, 1999). El enfoque supone un *giro contextualista* (Baquero 2002) en la concepción del aprendizaje, que deja de ser un fenómeno exclusivamente mental y exclusivamente individual para pasar a constituir una actividad compleja que se produce fundamentalmente en el seno de un trabajo y un juego intersubjetivos, como trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos. Esta mirada no desconoce la singularidad de los sujetos, entendiendo que la condición de posibilidad para la constitución subjetiva emerge de situaciones contextuales y de tramas intersubjetivas y psicosociales (Baquero, 2002).

## ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

En la *unidad de análisis* “modelos mentales de estudiantes de Psicología para la intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos” se distinguen cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto de intervención; b.



intervención profesional del psicólogo; c. herramientas utilizadas en la intervención; d. resultados de la intervención y atribución de causas o razones a los mismos (Erausquin et al. 2004, 2005, Basualdo et al. 2004). En cada una de las dimensiones, se despliegan ejes, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones que se identificaron en el proceso de profesionalización del psicólogo en nuestro contexto. En cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, se distinguen cinco indicadores que implican diferencias cualitativas de los modelos mentales, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la profesionalización. Los indicadores seleccionados no son necesariamente uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una "jerarquía representacional genética", en el sentido potente del término (Wertsch, 1991). Es un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. Los datos que se analizan en el presente trabajo fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas, *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional* (Anexo Anuario XIII, 2006), administrada antes y después de la Práctica a 19 estudiantes que cursaron Prácticas Profesionales en el área de Justicia en 2º Cuatrimestre de 2005. El enfoque es descriptivo, con análisis cuantitativo de datos cualitativos, aplicado a la "narrativa" producida por los estudiantes.

## ANÁLISIS DE DATOS

**a) Situación problema:** Eje - *"De la simplicidad a la complejidad de los problemas"*. El indicador (5) "el problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones" aumenta entre Pre- Test (31,6%) y Post - Test (47,4%). En Pre- Test la mayoría de los estudiantes se sitúa en el indicador (4) "problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones" (57,9%), mientras en Post -Test la mayoría se sitúa en indicadores (4) y (5) (47,4%). Eje *"De la descripción a la explicación del problema"* El indicador (3) "Menciona inferencias más allá de los datos" aumenta entre Pre- Test (31,6%) y Post- Test (42,1%). El indicador (5) "Diversas combinaciones de factores en interrelación" decrece entre Pre- Test (21,1%) y Post - Test (10,5%). La mayoría de los estudiantes se sitúa en Pre- Test en indicador (4) "Da hipótesis sobre causas, factores o razones" (36,8%) y en indicador (3) (42,1%) en Post- Test. Eje *"De la inespecificidad a la especificidad de la psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema"* El indicador (4) "Especificidad con relación a la intervención del psicólogo en un determinado campo de actuación con apertura a otras disciplinas" aumenta entre Pre- Test (42,1%) y Post- Test (57,9%). El indicador (5) "Especificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo en un campo de actuación articulada con otras disciplinas" aumenta entre Pre- Test (15,8%) y Post- Test (36,8%). La mayoría de los estudiantes se sitúa en indicador (4) en Post-Test. Eje *"Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad"* El indicador (5) "Se combinan factores subjetivos con planteos de conflictos intra y/o intersistémicos con dilemas éticos" aumenta entre Pre- Test (21,1%) y Post- Test (26,3%). La mayoría de los estudiantes se sitúa en Post- Test en el indicador (4) "Se combinan factores subjetivos con planteos de conflictos intra y/o intersistémicos" (52,6%).

**b) Intervención profesional** Eje *"De lo simple a lo complejo en las acciones"* La mayoría de los estudiantes se sitúa en indicador (4) "Acciones articuladas con dimensiones diferentes de la intervención" que aumenta entre Pre-test (42,1%) y Post-Test (57,9%). El indicador (5) "Acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención" aumenta entre Pre-Test (31,6%) y Post-Test (36, 8%). Eje *"Un agente o varios en la intervención"* La mayoría de los estudiantes se sitúa en el indicador (4) "Actuación del psicólogo y otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención" (52,6%) en Pre-Test y Post-Test. El indicador (5) "Actuación del profesional psicólogo y otros agentes con construcción conjunta del pro-

blema y de la intervención" mantiene (36,8%) en Pre- Test y Post-Test Eje *"Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales"* La mayoría de los estudiantes se sitúa en el indicador (4) "Acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados", que aumenta entre Pre-Test (36,8%) y Post- Test (68,4%).

**c) Herramientas** Eje *"Unicidad o multiplicidad de herramientas"* La mayoría de los estudiantes se sitúa en el indicador (4) "Diferentes herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema" que aumenta entre Pre-Test (42,1%) y Post-Test (57,9%). El indicador (5) "Múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto" mantiene (21,1%) en Pre-Test y Post-Test.

**d) Resultados y atribución:** Eje *"Resultados con atribución única o múltiple"* El indicador (2) "Se mencionan resultados sin atribución o no se menciona resultado" aumenta entre Pre-Test (15,8%) y Post- Test (21,1%). La mayoría de los estudiantes se sitúa en indicador (3) "Se mencionan resultados con atribución unívoca a una competencia del agente o una condición del contexto" que aumenta entre Pre- Test (31,6%) y Post-Test (36,6%). El indicador (5) "Se mencionan resultados con atribución múltiple, ponderada en función del contexto, a diferentes condiciones de producción" mantiene (10,5%) en Pre-Test y Post- Test .

## CONCLUSIONES Y APERTURA DE LÍNEAS DE DISCUSIÓN

Al cierre de las Prácticas del Área Justicia se registra un enriquecimiento significativo de los modelos mentales de los estudiantes en el eje *"De la simplicidad a la complejidad"* de la Situación Problema, en los ejes de la Intervención Profesional *"De lo simple a lo complejo en las acciones"* y *"Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales"* y en el eje *"Unicidad o multiplicidad"* de las Herramientas. Un mayor número de estudiantes puede realizar análisis de situaciones complejas que requieren la intervención profesional, incluyendo tramas intersubjetivas y psicosociales en la interrelación entre actores, factores y dimensiones. Esta fortaleza del área es consistente con lo planteado por las cátedras en sus propuestas pedagógicas: "La perspectiva interaccional-social nos permite leer contextualmente lo que sucede con los vínculos de las personas involucradas en un problema jurídico, haciendo una revisión crítica de la forma en que se articulan sus narrativas con las de los sistemas legal y de salud". Parece desarrollarse un exitoso proceso de participación guiada que permite a los alumnos resituar la mirada y leer contextualmente cada situación, ampliando sus unidades de análisis en un sentido sistémico, tanto en el análisis del problema como en el de la intervención y su objeto. En la misma dirección, se incrementa la referencia a múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, lo que es consistente con el marco teórico de las propuestas, que sostiene que la intervención del psicólogo en el área requiere "el uso de instrumentos específicos ecológicamente validados". En este sentido también se produce un giro significativo en el eje *"De la historización"* de la Situación Problema, aumentando el número de estudiantes que mencionan *diversos antecedentes relacionados entre sí*, lo que facilita la explicitación de las situaciones y aporta nuevas respuestas en la perspectiva genética de las unidades de análisis. En el Eje *"De la inespecificidad a la especificidad con articulación interdisciplinaria"* en el análisis de la Situación Problema, se halla en los modelos mentales de los estudiantes de Prácticas del Área Justicia un enriquecimiento en la apertura a la interdisciplina, incluyendo en mayor medida acciones articuladas con otras profesiones y disciplinas. En el Eje *"Un agente o varios"* de la Intervención Profesional, se afianza un modelo en el que el psicólogo *actúa en conjunto con otros actores*, presentando en algunos casos la *construcción conjunta del problema y de la intervención*. Esos avances parecen

relacionarse con los dispositivos pedagógicos de las Prácticas, que diseñan tareas específicas, como discusión de casos y coordinación de acciones con otros profesionales intervinientes en los juzgados: “se trata de generar espacios que no invisibilicen la confrontación, sino que faciliten la explicitación de desacuerdos y la construcción de nuevas opciones”, “...convocando a la construcción de un mismo objeto epistémico”. En el eje “*Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad*” de la Situación Problema, un porcentaje mayor de estudiantes combinan factores subjetivos e interpersonales con conflictos intra o intersistémicos, con un significativo giro en el aumento de la consideración de dilemas éticos, aspecto fundamental para el Área Justicia. Al cierre de las Prácticas, en el Eje “*De la descripción a la explicación*” de la Situación Problema, aumenta el número de estudiantes que menciona inferencias, y no en cambio la formulación de hipótesis sobre causas, factores o razones. Consistentemente, en la Dimensión Resultados, se incrementa el número de estudiantes que enuncian resultados y atribuyen éxitos o fracasos de la intervención a una sola condición, mientras disminuye al cierre de las Prácticas la cantidad de estudiantes que atribuyen estos resultados a por lo menos dos condiciones de producción. Las debilidades en materia de hipótesis explicativas y de atribución múltiple de condiciones a resultados posiblemente se vinculen a que los estudiantes de Psicología abandonan esquemas interpretativos previos sin haber podido aún desarrollar otros nuevos o la posibilidad de reconceptualizar los ya apprehendidos. Este “espacio transicional” se abre al abordar perspectivas diferentes a las centradas en el modelo clínico, que continúa siendo hegemónico en la formación académico-profesional de la Facultad de Psicología de UBA.

El espacio de las prácticas profesionales de grado constituye una apertura en la definición del rol del psicólogo con diferentes perfiles y en ámbitos específicos de profesionalización, que requerirán de mayor desarrollo y profundización en el futuro para consolidarse. En el contexto universitario de cara al siglo XXI, los sistemas de actividad constituidos para la Formación del Psicólogo requieren de la *participación guiada en comunidades de práctica social* genuinas de trabajo profesional. Es ineludible la gestión de consensos, en la comunidad educativa universitaria, para identificar y promover el *desarrollo de competencias para la acción profesional del Psicólogo en la resolución de problemas*, a través de un sistema compartido de condiciones para la obtención de mejoras en la calidad de la práctica profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAQUERO, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transmisión’ educativa desde una perspectiva situacional”, en *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp 57-75. México.
- BASUALDO, M.E.; BOLLASINA, V.; GARCÍA CONI, A. (2004) “Modelos mentales de estudiantes de Psicología sobre problemas situados de intervención profesional”. En *Memorias de las XI Jornadas de Investigación “Psicología, sociedad y cultura”* Tomo I. N° ISSN 1667-6750
- ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, M.E.; BTESH, E.; LERMAN, G.; BOLLASINA, V. (2003). “Psicólogos en formación y construcción de modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación”. *XI Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329-5885), *Revista de la Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*.
- ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, M.E.; BTESH, E.; LERMAN, G.; BOLLASINA, V. (2004) “Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación”, *Anuario XI de Investigaciones Año 2003*, ISSN 0329-5885
- ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, M.E.; BTESH, E.; LERMAN, G.; BOLLASINA, V.; GARCÍA CONI, A. (2005) “Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional”, *Anuario XII de Investigaciones Año 2004*, ISSN 0329-5885

ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, M.E.; GONZÁLEZ, D. (2006) “Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de “psicólogos en formación” sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad”. *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329-5885

ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, M.E.; LERMAN, G.; GONZÁLEZ, D.; ORTEGA, G.; LARRIPA, M.; MALTI, V.; PAGLIA, G.; SALINAS, D. (2006) “Figuras del psicólogo situado en comunidades de práctica y aprendizaje: diversidad y cambios de los modelos mentales de los “psicólogos en formación” en la construcción de competencias profesionales”, *Anuario XIV de Investigaciones Año 2006*, ISSN 0329-5885 ( En prensa).

ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, M.E.; LERMAN, G.; ORTEGA, G. (2006). “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 y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Agosto de 2006, Tomo I, ISSN 1667-6750

LAVE, J. y WENGER, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.

LITOWITZ, Bonnie (1993). *Deconstruction in the Zone of Proximal Development*, In *Contexts for Learning*. New York-Oxford:Oxford University Press.

ROGOFF, Bárbara (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.

WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós

WERTSCH, J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.

WERTSCH, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.

# POLIFONÍA DE VOCES DE TUTORES DE PRÁCTICAS EN DIFERENTES ESCENARIOS: MODELOS MENTALES DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL Y REPRESENTACIONES DEL APRENDIZAJE DE “PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN”

Erausquin Cristina; Basualdo, Maria Esther  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El trabajo analiza los modelos mentales de intervención profesional sobre problemas contextualizados de Tutores de Prácticas Profesionales de la Carrera de Psicología en Universidad de Buenos Aires. Está vinculado a estudios realizados a tres cohortes de “psicólogos en formación” sobre aprendizajes y giros desarrollados en diferentes ejes de profesionalización en la Práctica de Grado. Analiza los modelos mentales de Tutores y sus representaciones acerca de qué aprenden los estudiantes de Psicología en las Prácticas de Formación Profesional. Dos Cuestionarios fueron administrados a 42 Tutores de distintas Áreas de Práctica: Clínica, Educación, Social-Comunitaria, Justicia y Trabajo. El marco epistémico se fundamenta en el pensamiento de Vygotsky y Lave y la Teoría de la Actividad. Se conceptualiza la apropiación participativa del rol profesional del psicólogo por parte de estudiantes y tutores en comunidades de práctica. Categorías cognitivo-contextualistas de modelos mentales y competencias de Rodrigo y Perrenoud referencian el análisis del cambio cognitivo en la formación profesional. Se recoge evidencias sobre la relevancia que los Tutores otorgan a la apropiación del rol profesional por parte de los Estudiantes y las diferencias en las representaciones del aprendizaje y en los modelos mentales de intervención profesional entre Tutores de distintas Áreas.

## Palabras clave

Participación Modelos Mentales Competencias

## ABSTRACT

DIVERSITY OF VOICES OF APPRENTICESHIP TUTORS IN DIFFERENT STAGES: MENTAL MODELS OF PROFESSIONAL INTERVENTION AND REPRESENTATIONS OF LEARNING OF PSYCHOLOGISTS IN TRAINING

The work analyses the mental models of psychological intervention on situated problems of Tutors of Professional Practice in Faculty of Psychology in Buenos Aires University. The analysis is linked with other studies developed with three generations of students of Psychology, about learning and shifts produced during the Undergraduate Apprenticeship, in different axes of the process of “getting professionalism”. This work analyses Tutors mental models and their representations about what Psychology students actually learn during Professional Undergraduate Apprenticeship. Two Questionnaires were administered to 42 Tutors of different fields: Clinic, Education, Social-Community, Justice and Work. The conceptual frame is founded in the thought of Vygotsky and Lave, and in Activity Theory. It has been conceptualized the participative appropriation of students and tutors in communities of practice. Cognitive-contextualist categories of mental models and competences of Rodrigo and Perrenoud frame the analysis of cognitive change in professional modeling. The research collects evidence about the significance attributed by Tutors to the students appropriation of psychologist role and about diversity of representations of learning and diversity of mental models of professional intervention in Tutors of different contexts of Practice. Keywords: participation, mental models, competencies, appropriation.

## Key words

participation mental models competences

## MARCO EPISTÉMICO

El equipo de investigación dirigido por Erausquin (2004a, 2004b, 2005, 2006<sup>a</sup>, 2006b, 2007a) ha identificado diferentes *figuras del psicólogo situado* que, como categorías naturales, se construyen desde las narrativas de los estudiantes de Psicología, a través de prototipos y ejemplares de experiencias educativas en las distintas Áreas de Prácticas Profesionales. El marco epistémico se basa en el pensamiento de Lev Vygotsky, y en la línea de la “acción mediada” (Wertsch, 1999); los sistemas de actividad (Engeström, 2001); la “comunidad de práctica” (Lave y Wenger, 1991) y los “tres planos de análisis sociocultural” (Rogoff, 1997), permite articular la experiencia inmediata de la cognición en la práctica con la trama de orden constitutivo del sistema social. El enfoque supone un *giro contextualista* (Pintrich, 1994, Baquero 2002) en la concepción del aprendizaje, que deja de ser un fenómeno exclusivamente mental y exclusivamente individual para pasar a constituir una actividad compleja que forma parte de experiencias intersubjetivas como trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos. En la línea de M. J. Rodrigo (1993, 1994, 1999), los modelos mentales son unidades dinámicas que reorganizan los *esquemas de conocimiento* en función de los sentidos y finalidades de los sujetos y las demandas de la tarea y de la situación. Tienen aspectos conscientes e inconscientes y están vinculados a las representaciones sociales y a la identidad personal. Sus componentes son recíprocamente constitutivos e inseparables en sus interacciones. Los modelos mentales se construyen a través de procesos de internalización y externalización en los *sistemas de actividad* (Engeström, 2001), con conflictos y tensiones capaces de promover *efectos* y *giros* de aprendizaje y desarrollo, entendiendo que la apropiación social involucra cambios que “jerarquizan, corrigen y/o desacreditan los bienes culturales” (Chartier, 1999:19). En torno a ellos, surge la novedad y singularidad en el conocimiento y en la identidad. En la formación académica-profesional, dichos procesos requieren de diseño, de implementación y de evaluación de los dispositivos de aprendizaje práctico, experiencial y reflexivo en instituciones sociales que Rogoff denominó *apprenticeship* (1997). El estudio analiza los modelos mentales que construyen los Tutores de la Práctica acerca de las situaciones problema que convocan a la intervención profesional de un psicólogo. El enfoque se articula con la *epistemología de la práctica* de Donald Schön (1998) que presenta diferentes dispositivos para la *reflexión en, sobre y para la profesión*, como alternativa al criterio de profesión como operacionalización de *procedimientos* de la epistemología positivista. El proceso de *formación profesional* traza recorridos en la construcción de competencias generales y específicas para la actividad en diferentes escenarios. Philippe Perrenoud (1999) desarrolla el valor de *transformar los saberes en competencias* como meta educativa del siglo XXI. Se supone una competencia a la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a una *familia* de situaciones. Una competencia es un compuesto de conocimientos, habilidades y actitudes que moviliza, integra y/o guía los *recursos cognitivos*; una capacidad *estratégica* de acción eficaz de modo apropiado y en tiempo oportuno para identificar y resolver problemas en forma pertinente a las *situaciones* (Perrenoud, 2004). Las Prácticas Profe-

sionales de la Facultad de Psicología son un dispositivo propio para la composición de situaciones y experiencias educativas en múltiples *zonas de desarrollo próximo*, entendidas como *zonas de interacción y construcción social de conocimientos e identidades profesionales* (Newman, Griffin y Cole, 1989). Su estudio trasciende las *unidades de análisis* centradas exclusivamente en el individuo, para abarcar procesos de enseñanza y aprendizaje sociales, que necesariamente incluyen identificación y resistencia con relación a los modelos transmitidos. **Estrategias metodológicas.** Es un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos de datos. La muestra está conformada por 42 integrantes del sistema tutorial - tutores, asistentes de tutores y coordinadores docentes - de Prácticas de Grado en la carrera de Psicología en diferentes campos: 21 Clínica, 5 Educación, 3 Trabajo, 7 Social-Comunitaria, 6 Justicia. Los sujetos fueron entrevistados antes del comienzo de Cursos de Capacitación en Sistema Tutorial, entre 2003 y 2005. Se aplicó un Cuestionario de preguntas abiertas similar al utilizado en tres cohortes de estudiantes de Psicología y una de Egresados, y cuyos resultados fueron analizados por Erausquin et al. (2004a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b, 2007b). Los *modelos mentales de los Tutores de Prácticas Profesionales sobre la intervención profesional del psicólogo en problemas contextualizados* constituyen la "unidad de análisis" compuesta por cuatro dimensiones: a) problemas situados en contextos de actividad profesional, b) intervención profesional sobre problemas, c) herramientas utilizadas, d) resultados y atribución de causas o razones de resultados (Erausquin, Basualdo 2006b). En cada dimensión, se despliegan ejes que conforman líneas de desarrollo y tensiones identificadas en el proceso de profesionalización de psicólogos, en nuestro contexto. En cada eje, se distinguen cinco indicadores que señalan diferencias cualitativas entre modelos mentales, ordenados en dirección al enriquecimiento de la profesionalización, sin suponer "jerarquía representacional" de carácter genético, ni de eficiencia o poder, en un sentido fuerte (Wertsch, 1991). Asimismo, los integrantes del sistema tutorial respondieron a otro Cuestionario de preguntas abiertas, de las que, para este informe, presentamos la siguiente: ¿Qué aprenden los estudiantes en la Práctica Profesional?

## ANÁLISIS DE DATOS

**1. ¿Qué aprenden los estudiantes de Psicología en las Prácticas Profesionales?** Las frecuencias de respuestas de Tutores acerca de los aprendizajes de los estudiantes de Psicología en las Prácticas Profesionales de Grado son: el 31,9% responde "*enfrentar problemas en situación, resignificando y articulando saberes teóricos con la práctica profesional*" y el 27,7%, "*apropiarse del rol profesional a través del desempeño en contexto y de la relación con el paciente/consultante/usuario/participante*". Se percibe una significativa diferencia en las respuestas de los Tutores en los distintos campos de Práctica: "*Trabajar en equipo interdisciplinario*" responden: en **Área Clínica**, el 4,8%; en **Área Educación**, el 20,0% y en **Área Justicia**, 33,3%. "*Elaborar modalidades diferentes de práctica profesional vinculadas a campos de acción y situaciones problemas*" responden: en **Social-Comunitaria**, el 14,3%, mientras que en **Clínica**, el 9% y ningún Tutor en **Educación, Trabajo y Justicia**. "*Pensarse a sí mismos como futuros psicólogos desde la tarea, para la elección de un campo de acción profesional*" responden: en **Clínica**, el 14,3%; en **Social-Comunitaria**, el 14,3% y en **Justicia**, 16,7%.

## 2. Modelos mentales

**Dimensión 1. Situación Problema.** Eje **De lo simple a lo complejo en el análisis del problema.** El porcentaje de Tutores que "*recortan problemas complejos que incluyen tramas intersubjetivas y psicosociales entre actores y dimensiones*" (5) y "*recortan problemas complejos articulando significativamente sus dimensiones*" (4) y "*recortan problemas complejos*" (3) es: en **Área Clínica**, el 38,1% en el (5) y el 33,3% en el (4); en **Área Educación**, el 80% se sitúa en el indicador (5) y el 20% en el indicador (3); en **Área Social-Comunitaria**, el

42,9% en el indicador (5) y el 28,6% en el indicador (4); en **Área Justicia**, el 50% en el indicador (5) y el 33,3% en el indicador (4); en **Área Trabajo**, el 33,3% en los indicadores (5), (4) y (3). Eje **De la descripción a la explicación del problema.** El porcentaje de Tutores que "*formulan hipótesis complejas, con diversas combinaciones de factores en interrelación*" (5), "*formulan hipótesis sobre causas, factores o razones*" (4), "*mencionan alguna inferencia más allá de los datos*" (3), "*describen un problema sin explicarlo*" (2) es: en **Clínica**, el 28,6% se sitúa en el indicador (5), el 33,3% en los indicadores (4) y (3) respectivamente; en **Educación**, el 20% en el (5), el 40% en el (4) y en el (3) respectivamente; en **Social-Comunitaria**, el 57,1% en el (4) y el 28,6% en el (3); en **Justicia**, el 16,7% se sitúa en los indicadores (5) y (4), el 33,3% en los indicadores (3) y (2) respectivamente; en **Trabajo**, el 66,7% en el indicador (4) y el 33,3% en el (3). Eje **De la historización en la mención de antecedentes del problema.** El porcentaje de Tutores que enuncian "*diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados con jerarquía diferencial*" (5), enuncian "*diversos antecedentes históricos del problema interrelacionándolos significativamente*" (4), "*menciona diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos*" (3) enuncia "*un solo antecedente del problema*" (2) y "*no mencionan ningún antecedente histórico del problema*" (1) es: en **Clínica**, el 23,8% se sitúa en el indicador (4), el 23,8% en el (2) y el 14,3% en el (1); en **Educación**, el 20% en el indicador (5), el 60% en el (4) y el 20% en el (1); en **Social-Comunitaria**, el 28,6% se sitúa en los indicadores (4) y (3) y el 42,9% en el (2); en **Justicia**, el 50% en el (4), el 16,7% en el (2) y el 33,3% en el (1); en **Trabajo**, el 33% se sitúa en los indicadores (5), (4) y (3). Eje **Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad.** El porcentaje de Tutores que "*combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos, con dilemas éticos*" (5) que "*combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos*" (4), "*combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos con factores estructurales, dando cuenta de regularidades y diversidades*" (3), "*tienden a situar el problema sólo en el individuo, más allá de factores estructurales*" (2) es: en **Clínica**, el 28,6% se sitúa en el (5), el 28,6% en el (4), el 28,6% en el (3) y el 14,3% en el (2); en **Educación**, el 80% se sitúa en el indicador (4) y el 20% en el (2); en **Social-Comunitaria**, el 28,6% se sitúa en el indicador (5), el 42,9% en el (3) y 14,3% en el (4) y (2) respectivamente; en **Justicia**, el 33,3% se ubica en el (5), el 50% en el indicador (4) y el 16,7% en el (3); en **Trabajo**, el 33,3% se sitúa en los indicadores (5), (4) y (3) respectivamente.

**Dimensión 2. Intervención Profesional del Psicólogo.** Eje **De la simplicidad a la complejidad de las acciones.** El porcentaje de Tutores que "*indican acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención*" (5), "*indican acciones articuladas, con dimensiones diferentes de la intervención*" (4), "*indican una sola acción*" (3) es: en **Clínica**, el 38,1% se sitúa en el indicador (5), el 38,1% en el (4) y el 23,8% en el (3); en **Educación**, el 100% se ubica en el indicador (4); en **Social-Comunitaria**, el 14,3% se encuentra en el indicador (5) y el 71,4% en el indicador (4); en **Justicia**, el 50% se ubica tanto el indicador (5) como en el (4); en **Trabajo**, el 33,3% en los indicadores (5), (4) y (3) respectivamente. Eje **Un agente o varios agentes en la intervención sobre el problema.** El porcentaje de Tutores que "*refieren la actuación del psicólogo y de otros agentes con construcción conjunta del problema y de la intervención*" (5), "*refieren la actuación del psicólogo y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención*" (4), "*refieren la actuación de un solo agente, el psicólogo profesional*" (3) es: en **Clínica**, el 33,3% se sitúa en el (5) y el 42,9% en el (4); en **Educación**, el 100% sitúa en el indicador (4); en **Social-Comunitaria**, el 85,7% se sitúa en el indicador (4) y el 14,3% en el (3); en **Justicia**, el 33,3% en el indicador (5) y el 66,7% en el (4); en **Trabajo**, el 33,3% se sitúa en el indicador (4) y el 66,7% en el (3).

**DIMENSION 3. Herramientas.** Eje **De la unicidad o multipli-**

**cidad de herramientas.** El porcentaje de Tutores que “*mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto*” (5) “*mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema*” (4), “*mencionan una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema*” (3), “*mencionan una sola herramienta vinculada a una sola dimensión del problema*” (2), “*no mencionan ninguna herramienta*” (1) es: en **Clínica**, el 38,1% se sitúa en el indicador (5), el 28,6% se sitúa tanto en el indicador (4) como en el (3); en **Educación**, el 40% en indicador (5) y el 60% en el (4); en **Social-Comunitaria**, el 28,6% se sitúa en los indicadores (4) y (3) y el 42,9% en el (2); en **Justicia**, el 16,7% se sitúa en indicador (5) y el 66,7% en indicador (4); en **Trabajo**, el 66,7% en el (4) y el 33,3% en el (1). Eje **Carácter genérico o específico de herramientas.** El porcentaje de Tutores que “*mencionan herramientas específicas del rol profesional y del área de actuación, consistentes con el marco teórico, modelos de trabajo y competencias específicas del psicólogo profesional*” (5), “*mencionan herramientas que se vinculan al rol profesional y al área o campo de actuación, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso*” (4), “*menciona herramientas específicas del rol profesional que se vinculan a los modelos de trabajo del área de actuación*” (3), “*mencionan herramientas específicas del rol profesional, pero sin especificidad con relación al área de actuación*” (2) y “*menciona herramienta/s sin especificidad con relación al rol profesional del psicólogo*” (1) es: en **Clínica**, el 33,3% se ubica en el indicador (5), el 14,3% en el (4) y el 38,1% en el (3); en **Educación**, el 20% en los indicadores (5) y (4) y el 60% en el (3); en **Social-Comunitaria**, el 14,3% en el indicador (4), el 57,1% en el indicador (3) y el 28,6% en el (2); en **Justicia**, el 16,7% se sitúa en el indicador (5), el 50% en el (4) y 16,7% se sitúa en los indicadores (3) y (1); en **Trabajo**, el 66,7% se sitúa en el indicador (4) y el 33,3% en el (1).

### Conclusiones con apertura a líneas de indagación y discusión:

La mayoría de los Tutores de la Práctica Profesional de Grado consideran que:

- En las Prácticas se aprende a “enfrentar problemas en situación, resignificando y articulando saberes teóricos con la práctica profesional” y a “apropiarse del rol a través del desempeño en contexto y la relación con el paciente/ consultante/usuario/ participante”.
  - Es relevante la respuesta de los Tutores de las Áreas Educación y Justicia destacando la necesidad de aprender a “Trabajar en equipo interdisciplinario”, lo que no es señalado por los Tutores de las Áreas Clínica, Social-Comunitaria y Trabajo;
  - Es significativa en los Tutores del Área Social-Comunitaria e incipiente en los Tutores del Área Clínica la respuesta “Elaborar modalidades diferentes de práctica profesional vinculadas a campos de acción y situaciones problemas”, mientras que está ausente en las otras Áreas;
  - Es significativa en los Tutores de las Áreas Social-Comunitaria, Clínica y Justicia la respuesta “Pensarse a sí mismos como futuros psicólogos desde la tarea, para la elección de un campo de acción profesional”, ausente en las otras Áreas.
- Son **fortalezas** de los “modelos mentales” de los Tutores de las Prácticas Profesionales de Grado:
- Recortan problemas complejos articulando tramas inter-subjetivas y psico-sociales.
  - En la intervención profesional, presentan una marcada tendencia a articular la acción del psicólogo con la de otros agentes profesionales, excepto en el Área Trabajo. Esa fortaleza es correlativa de la especificidad y el perspectivismo con apertura inter-disciplinaria en el análisis de los problemas.
- Los “modelos mentales” de los Tutores por Áreas de Práctica son **heterogéneos** en:
- La reconstrucción significativa de la historia de los problemas es problemática en los Tutores, lo mismo que en los Estudiantes de Prácticas Profesionales, pero la articulación significativa de

los antecedentes y su ponderación se desarrolla en Área Educación más que en otras Áreas.

- Las hipótesis explicativas, articulando factores y dimensiones complejos en su formulación, se desarrollan significativamente más en los Tutores de Área Clínica y de Área Educación que en los Tutores de otras Áreas.
  - Los análisis de singularidades y estructuras, con regularidades y contextualizaciones, que articulan conflictos inter-sistémicos y dilemas éticos, se desarrollan significativamente más en los Tutores de Áreas Educación, Justicia, Social-Comunitaria y Trabajo que en los de Área Clínica.
  - Un porcentaje significativo de Tutores de Áreas Clínica y Trabajo refieren una sola acción en materia de Intervención Profesional, compleja y multidimensional, pero única.
  - La multiplicidad de las herramientas utilizadas por el psicólogo profesional, vinculadas a diferentes dimensiones de los problemas, es significativamente mayor en las Áreas Educación, Social-Comunitaria, y Justicia que en Clínica y Trabajo. La pertinencia y consistencia de las herramientas con relación a los problemas y las intervenciones, es significativamente mayor en las Áreas Educación y Justicia que en las Áreas Clínica, Social-Comunitaria y Trabajo.
- La construcción de “modelos mentales” para el análisis y resolución de problemas de intervención profesional constituye una experiencia paradigmática de *zona de desarrollo próximo* en la vida universitaria, integrando la participación guiada en comunidades de práctica social con la dimensión subjetiva del proceso de apropiación participativa y de dominio de instrumentos de mediación para la acción estratégica y la construcción de la identidad de psicólogo profesional. El estudio de los giros y transformaciones en los modelos mentales, especialmente en el recorrido por esa instancia clave del proceso de profesionalización que es la participación en comunidades de práctica social genuina, resulta un analizador de la formación, una puesta a prueba de las competencias desarrolladas y por desarrollar y un imperativo social que interpela a los dispositivos universitarios y a los actores sociales implicados en los desafíos del siglo XXI. Siendo un título polivalente el de Psicólogo, en un momento histórico en que la Psicología es declarada “de interés público” porque la acción de sus egresados “afecta la vida y la salud de las personas”, ¿no es importante garantizar, en la formación profesional de los futuros psicólogos, amplias posibilidades para la “apropiación participativa” e interacción entre las diferentes lógicas, para un discernimiento y abordaje integradores de los problemas de la profesión? “*Quienes aprenden deben tener una oportunidad para diseñar e implementar en la práctica una salida, un nuevo modelo para su actividad. Los estudiantes producirán una nueva manera de hacer el trabajo [...], en otras palabras, deben aprender algo que no está todavía allí; ellos alcanzan su actividad futura mientras la crean*” (Engeström, 1991:254). En el contexto universitario del siglo XXI, los sistemas de actividad constituidos para la Formación del Psicólogo requieren implicación en zonas de construcción social e intercambios de sentidos en experiencias genuinas de trabajo profesional. Es ineludible la gestión de consensos, en la comunidad educativa universitaria, para identificar y promover el *desarrollo de competencias para la actividad del Psicólogo en la resolución de problemas genuinos y su participación creativa en el enriquecimiento de la práctica social*.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAQUERO, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transición’ educativa desde una perspectiva situacional”, en Perfiles Educativos. Vol XXIV, pp 57- 75. México
- CHARTIER, Roger (1999) “Entrevistas” En: Cultura escrita literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier. México. Fondo de Cultura Económica, 1999.
- ENGESTRÖM, Y. (1991). “Non scolae sed vitae discimus. Toward overcoming the encapsulation of school learning”, Learning and Instruction, -Vol I, 243-259.

- ENGESTRÖM, Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N° 1, 2001, California.
- ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, M.E.; BTESH, E.; LERMAN, G.; BOLLASINA, V. (2004a) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados.", *Anuario XI de Investigaciones Año 2003*, ISSN 0329-5885.
- ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, M.E.; BOLLASINA, V.; GARCÍA CONI, A. (2004b) "The apprenticeship in "communities of practice": a cognitive contribution to model a professional psychologist" 28th International Congress of Psychology (ICP 2004) August, Beijing, China.
- 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, Cristina, BASUALDO, María Esther y GONZÁLEZ, Daniela (2006a) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados", *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329-5885.
- ERAUSQUIN, C. y BASUALDO, M.E. (2006b). "Learning the skills of psychologist profession in communities of practice". XXVth International Congress Of Applied Psychology, Atenas, Grecia, Julio.
- ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, M.E.; LERMAN, G.; GONZÁLEZ, D.; ORTEGA, G.; LARRIPA, M.; MALTI, V.; PAGLIA, G.; SALINAS, D. (2007a) "Figuras del psicólogo situado en comunidades de práctica y aprendizaje: diversidad y cambios de los modelos mentales de los "psicólogos en formación" en la construcción de competencias profesionales", *Anuario XIV de Investigaciones Año 2006*, ISSN 0329-5885, (En prensa).
- ERAUSQUIN, C. y BASUALDO, Ma. E. (2007b) "Aprendizaje en contexto y desarrollo de competencias en la formación profesional de psicólogos. La mirada de los tutores y docentes de Prácticas de Grado", IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Abril, 2007.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1989) *La zona de construcción social: trabajando para un cambio cognitivo en la escuela*. Cambridge University Press. USA. Madrid, Morata 1991.
- PERRENOUD, Philippe (1999) *Construire des compétences, tout un programme!*. Entrevue avec P. Perrenoud par Luce Brossard por Vie Pédagogique. Canada, 1999.
- PERRENOUD, Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Grao. Barcelona.
- PINTRICH, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions in Educational psychology", *Educational Psychology* 29 137-148.
- RODRIGO, María José (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid:Visor.
- RODRIGO, M.J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En: Rodrigo, M.J. (ed.): *Contexto y desarrollo social*, Madrid. Síntesis.
- RODRIGO, M.J. y CORREA, N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- ROGOFF, Barbara (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"*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid. España. 1997.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires:Paidós.
- VIGOTSKY, Lev (1966):"Desarrollo de las funciones mentales superiores". Moscú:Progress Publishers. Crítica. Grijalbo ,México 1988.
- WERTSCH, James (1991). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid:Visor.
- WERTSCH, James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires:AIQUE.

# EXPECTATIVAS DE ACTUACIÓN PROFESIONAL COMO PSICÓLOGOS DE ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

Esparrell, Sergio; Gramajo Zoireff, Mauricio

Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

## RESUMEN

El objetivo del estudio fue analizar las representaciones que tienen los estudiantes del último año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán sobre las expectativas de actuación profesional, y su relación con cómo se sienten con su elección de carrera. La metodología utilizada fue el análisis cualitativo y cuantitativo de contenidos recurrentes. Se fundamentaron las principales características de la relación entre el mundo del trabajo y la educación, ya que es necesario tener en cuenta a las mismas para reflexionar y pensar propuestas posibles para favorecer la construcción de posibles identidades profesionales para los psicólogos. Los resultados obtenidos muestran una significativa disonancia en la línea de argumentos que sirven a los sujetos para pensar las respuestas a cómo se sienten con la carrera y los que anclan las respuestas sobre las expectativas de actuación profesional.

## Palabras clave

Actuación Profesional Identidad Profesional

## ABSTRACT

EXPECTATIONS OF PROFESSIONAL PERFORMANCE AS PSYCHOLOGISTS OF STUDENTS OF LAST YEAR OF THE CAREER OF PSYCHOLOGY IN THE NATIONAL UNIVERSITY OF TUCUMAN

The objective of the study was to analyze the representations that have the students of last year in the career of Psychology in the National University of Tucumán about the expectations of professional performance, and his relation with how they feel with his preference of career. The used methodology was the qualitative analysis of contents. The principal characteristics of the relation were based between the world of the work and the education, since it is necessary have the same ones in mind to think and imagine possible offers to favour the construction of possible professional identities for the psychologists. The obtained results show a significant dissonance in the line of arguments that serve to the subjects to think the answers to how they feel with the career and that anchor the answers on the expectations of professional performance.

## Key words

Professional Performance Professional Identity

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación "Dificultades en el tránsito académico de los estudiantes en las carreras de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán" financiado por el CIUNT y llevado a cabo por docentes de ambas carreras de la Universidad Nacional de Tucumán.

El objetivo fundamental del escrito es el de describir y analizar las expectativas de actuación profesional de futuros psicólogos, su articulación con los cambios que se produjeron en el mercado de trabajo y su impacto en la construcción de una identidad profesional.

Fitoussi y Rossanvallon plantean que "Vivimos a la vez el agotamiento de un modelo y el final de un antiguo marco de inteligibilidad del mundo, nos encontramos por eso ante un gran punto de inflexión de la modernidad relativo a la reformulación de las condiciones de vínculo social y cívico en la era de la globalización" (Fitoussi y Rossanvallon, 1997). A su vez CEPAL señala que "el mundo parece estar atravesando una etapa eficientista, durante la cual las preferencias sociales están priorizando el objetivo de eficiencia económica por sobre cualquier otro". Los cambios en las políticas económicas, así como las transformaciones tecnológicas tienen en el mercado del trabajo las siguientes repercusiones: a) la mano de obra tiende a ser más móvil entre actividades, b) la descentralización de los procesos productivos elimina las estructuras burocráticas y los poderes corporativos, flexibilizando al conjunto del mercado de trabajo, c) el cambio tecnológico requiere el reentrenamiento de la mano de obra para su adaptación a los nuevos sistemas productivos.

Mercedes López en su texto "Formación profesional y Sociedad de fin de siglo" plantea que "una de las problemáticas centrales en el debate educativo actual es la necesidad de redefinir la vinculación entre educación y trabajo" (M. López, 1997). Daniel Filmuss en "Estado, sociedad y educación en Argentina de fin de siglo" plantea que "la crisis en Argentina en la relación educación - trabajo se profundiza particularmente a partir de mediados de la década del '70" (D. Filmuss, 1996).

El estancamiento y luego decrecimiento de los índices de desarrollo económico y el agotamiento del Estado Benefactor fueron dos de los principales factores que señalaron la necesidad de replantear la relación educación - trabajo. Luego se sumaron otros procesos que modificaron profundamente al mercado laboral argentino, tales como: la mayor globalización de la economía, la reestructuración productiva, la aparición de nuevas tendencias en la demanda de mano de obra, el avance científico - técnico aplicado a los procesos productivos, los cambios en las formas de organización del trabajo, los nuevos mecanismos de regulación del trabajo y el menor peso de las organizaciones de trabajadores en la negociación de las relaciones laborales. En cuanto al sistema educativo, ocurrieron procesos que ensancharon la brecha respecto a las necesidades del trabajo, tales como la baja de la calidad de la educación,

la creciente desactualización de los contenidos curriculares, la obsolescencia tecnológica, la constante tendencia al aislamiento y autorreferencia de la educación formal y la falta de incorporación de los procesos de trabajo como elemento de aprendizaje.

Es interesante citar lo que plantea Castel (La metamorfosis de la cuestión social, 1997): "uno de los fenómenos preocupantes que se verifican en la actualidad es el de la inempleabilidad de los calificados, y resulta ilusorio deducir que los no - empleados podrán encontrar empleo simplemente elevando su nivel educativo".

## PROCEDIMIENTO

Se tomó una muestra de 50 estudiantes de la carrera de Psicología que cursan al menos una materia de 5º año (último año de la carrera). Se trabajó con alumnos del último curso por su mayor experiencia y conocimientos de la vida universitaria, lo que permite que sus apreciaciones estén influidas por las distintas experiencias que tuvieron durante el tránsito académico. Se les administró un cuestionario en el que, entre otras preguntas, se los interrogó sobre "Cómo se siente actualmente en relación con su elección de carrera" y "Qué expectativas de actuación profesional tiene".

Para el análisis de la información de los cuestionarios se procedió mediante comparación continua. Se compararon entre sí el conjunto de respuestas de cada estudiante a fin de disponer de descripciones analíticas sobre los contenidos de las representaciones y la trama de sus relaciones.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las expectativas de actuación profesional se constituyen en tanto y en cuanto puedan articularse, anclarse con la construcción de un proyecto de vida propio y posible, lo cual no puede hacerse ni imaginarse si no es desde un espacio lúdico, de desarrollo, que deja resto, es decir que tiene que haber lugar para la cavilación, para la duda, para que algo de lo inútil, necesario en toda inscripción subjetiva, pueda circular en el imaginar expectativas de futuras actuaciones profesionales. Si en cambio las expectativas de actuación profesional se arraigan en una construcción solamente eficientista, en el sentido de minimizar los costos, puede generar una parálisis en la proyección, un "la voy a pensar más adelante a mi actuación profesional" (10% de respuestas del cuestionario), o "no contestar" (8% de respuestas), o bien manifestar "incertidumbre y miedo a no encontrar trabajo" (28% de respuestas), lo que sumado da un global de 46% de respuestas en esa línea. Hay un 22% que contesta a la pregunta de expectativas de actuación profesional con "seguir estudiando", lo que podría interpretarse como otra manera de no poder anclar, construir una representación de posible actuación profesional ya que la respuesta de seguir estudiando sigue postergando la posibilidad concreta y efectiva en cuanto a la actuación profesional. Es decir que en los tramos finales de la carrera los alumnos toman como expectativa de actuación inmediata el seguir estudiando, por fuera de los circuitos formales de la educación de grado, para poder sentirse con más capacidades de construir una actuación profesional posible.

Un 14% de los sujetos de la muestra manifiestan que "faltan prácticas durante la formación", lo que también nos estaría indicando el que los alumnos no se sienten preparados para afrontar la vida profesional. *"... me preocupa mucho la falta de prácticas porque es como que nos largan al vacío, yo por mi parte hago cursos pero me parece que no es suficiente"*.

Un 22% de respuestas manifiestan expectativas de actuación en el área clínica, contra un 8% en las áreas educacional y laboral. No obstante es interesante hacer notar que el 14% de las respuestas expresan el deseo de "poder sentirse útil a la comunidad".

Se podría sostener la hipótesis que las representaciones de referencia para pensar la elección de carrera son distintas a

las que inciden con respecto a las expectativas de actuación profesional. Esta afirmación se relaciona con las respuestas encontradas a la pregunta "Cómo se siente actualmente con su elección de carrera", pues el 84% de respuestas manifiestan: "conforme", "satisfecha", "es lo que me gusta". Sólo un 6% manifiesta sentirse "mal" y un 2% con "incertidumbre".

Podríamos argumentar que hay un mayor peso de variables de índole subjetivo y de la historia personal, que tienen que ver con el gusto y el deseo personal, que inciden al momento de elegir la carrera a estudiar, es decir que puede evitarse la consideración del mundo del trabajo a la hora de la elección de carrera o bien considerarlo en términos menos ajustados a la realidad socio - ocupacional. Y que, en cambio, las variables del contexto socio - económico y del mundo laboral cobran un peso significativo para evaluar las expectativas de actuación profesional.

"Todo el conjunto de la vida social es atravesado por una especie de desinstitucionalización entendida como una desvinculación respecto de los marcos objetivos que estructuran la existencia de los sujetos" (M. López, 1997). Esto podría hacer inteligible la diferencia encontrada en el sentido de las respuestas a las preguntas "Cómo se siente actualmente con su elección de carrera" y "Expectativas de actuación profesional", ya que el 84% de las respuestas a la primera pregunta se ubican en la línea de "conforme, satisfecha, me gusta" contra un 82% de respuestas que a la segunda pregunta se ubican en la línea de "seguir estudiando, faltan prácticas, incertidumbre y miedo a no encontrar trabajo, después voy a pensar en eso, o simplemente no la contestan". Es decir que la pregunta por las expectativas de actuación profesional reenvía a los sujetos justamente al mundo de la desinstitucionalización, de la pérdida de referentes para la definición de la identidad profesional en términos de inserción laboral.

Estos resultados podrían sugerir la necesidad de trabajar más explícitamente la articulación de los contenidos curriculares a lo largo de la carrera con una concreta construcción del proyecto de vida laboral de los estudiantes, en el sentido de poder ir generando alternativas concretas de visualización profesional de los nuevos psicólogos.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ Ana María y otros, "Instituciones Estalladas", EUDEBA, Buenos Aires, 2001, capítulo 14 (Mercedes López): "Formación profesional y sociedad de fin de siglo" (páginas 387 a 421).
- JODELET, D. (1988): "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" en Moscovici, S. Psicología Social II. Barcelona. Paidós.
- FILMUS, D.: "Estado, sociedad y educación en Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos", Troquel, Buenos Aires, 1996.
- CASTEL, R.: "La metamorfosis de la cuestión social", Paidós, Buenos Aires, 1997.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor: "La globalización imaginada", Paidós, Buenos Aires, 1999.
- LODIEU, M.; SCAGLIA, H. y otros: "La práctica profesional del psicólogo en las Representaciones Sociales de los estudiantes y de los egresados de la Carrera de Psicología de la UBA", presentado en las V Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población (en Actas de las Jornadas).
- TORRES LOPEZ, MAHEDA GUZMÁN y ARANDA BELTRÁN (2004): "Representaciones sociales sobre el psicólogo: investigación cualitativa en el ámbito de la formación de profesionales de la salud", en Revista de Educación y Desarrollo, abril - junio de 2004.



# EL CUESTIONARIO DE LECTURA COMPRENSIVA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE SU USO EN EL NIVEL MEDIO

Farias, Patricia

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

## RESUMEN

Este trabajo presenta conclusiones parciales de una investigación que toma como objeto de estudio el cuestionario escrito como estrategia de enseñanza de la lectura comprensiva en alumnos de nivel medio, en el área de las ciencias sociales: específicamente historia. Se analizó si dicho instrumento promueve la apropiación progresiva de estrategias de comprensión en los alumnos. El estudio de los procesos de comprensión lectora se realizó desde los modelos de lectura aportados por el marco teórico de la Psicolingüística. El análisis preliminar de los datos permitió identificar una serie de características recurrentes en los cuestionarios formulados por los docentes que son independientes de las características que ofrecen los alumnos como lectores lo cual ofrece dudas sobre la presencia de una estrategia de enseñanza de la comprensión de textos como estrategia de aprendizaje del conocimiento científico de la historia. Se analizaron los niveles de lectura comprensiva que promueven los cuestionarios, como así también las operaciones psicolingüísticas y el nivel de procesamiento cognitivo que suponen las preguntas formuladas.

## Palabras clave

Comprensión Enseñanza Cuestionarios Polimodal

## ABSTRACT

THE READING COMPREHENSION QUESTIONARY:  
A EXPLORATORY STUDY ON ITS USES ON SECONDARY  
SCHOOL

The aim of this paper will present research 2 partial conclusion which the focus is the written questionnaire as a teaching strategies of reading comprehension with students of secondary level in social area, specifically on History. The statement study if that instrument promote the progressive appropriation on comprehension strategies on students. The theory frame to study the process of reading comprehension is based on the Psycholinguistic models. The preliminar data analysis allowed to identify a series of characteristic on the questionnaires written by the teachers and if they are independent from the characteristic that students gave as readers which give query over the presence of one comprehension teaching strategy as a scientific knowing of history learning strategy. It was studied different comprehension level that the questionnaires promote, as it well psycholinguistic operation and the cognitive processing level that the questionnaire suppose.

## Key words

Comprensión Teaching Questionaries Secondary

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta conclusiones parciales de una investigación[1] que toma como objeto de estudio el cuestionario escrito como estrategia de enseñanza de la lectura comprensiva en alumnos de nivel medio, en el área de las Ciencias Sociales.

Habitualmente, las acciones destinadas al desarrollo de la comprensión de los textos en las prácticas docentes se limitan a responder un cuestionario luego de la lectura de un texto. Con ello lo que se realiza es una evaluación de algunos aspectos del proceso de comprensión, pero no necesariamente se promueve el desarrollo de la misma. En palabras de José León (1991, 5-24): "Muchos sistemas pedagógicos parecen haber asumido que la enseñanza de la lectoescritura implica toda una serie de problemas y tópicos pero que la comprensión no está entre ellos, sino que se produce o se desprende implícitamente, como efecto secundario de la alfabetización que no es preciso promocionar específicamente."

En las aulas es frecuente encontrarnos con alumnos que adoptan un rol pasivo frente al texto. Como lectores, esperan que los textos lo resuelvan todo por ellos, en muchas oportunidades activan una suerte de "piloto automático" durante sus tareas de lectura: leen (decodifican) pero no pueden dar cuenta de lo que leen. Se acostumbran a responder a cuestionarios sobre los textos que leen, pero no pueden operar con la información global del mismo. Funcionan como si hubieran "activado" un programa de resolución de actividades, buscando en el texto, - con una suerte de "entrenamiento ciego" - respuestas a las preguntas de los cuestionarios.

Desde este lugar el estudio de los tipos de cuestionarios, sus propósitos y usos en las aulas de la escuela media, posibilita analizar los alcances y límites como instrumento de enseñanza de las estrategias de comprensión de textos.

Este estudio se realiza en el nivel Polimodal por diversas razones. Las dificultades que presentan los estudiantes al momento de ingresar a la universidad han sido ampliamente publicadas en los últimos tiempos. Con ello entró en debate la calidad de los aprendizajes que ofrece la escuela secundaria como nivel de escolaridad. Diversos estudios realizados, por otro lado, dan cuenta de la magnitud de dichas dificultades.

Contrasta con tan profunda y compleja problemática la escasez de investigaciones en dicho nivel, lo cual cobra mayor importancia si consideramos que la escuela media representa la terminalidad de un ciclo educativo y, por lo tanto, supone el logro - por parte de los alumnos - de ciertos saberes, entre los que se encontrarían las estrategias de lectura comprensiva.

## METODOLOGÍA

La investigación que presenta esta ponencia es un estudio sobre el cuestionario escrito como estrategia de enseñanza de la lectura comprensiva en alumnos de primero, segundo y tercer año de Educación Polimodal, en el área de las ciencias sociales: específicamente historia. Se realizó una recolección de datos, que consistió en un muestreo sin pretensiones de validez estadística. Teniendo en cuenta tanto las dimensiones del repertorio de estrategias de comprensión como razones de orden metodológico, se decidió focalizar el análisis exclusiva-

mente en las consignas escritas[2]. En el estudio participaron dos docentes de Historia que trabajan en una institución pública de nivel Polimodal, de la ciudad de General Pico, La Pampa. Estos docentes consideran intencionalmente, al momento de planificar sus clases, la enseñanza de los procesos de comprensión de textos escritos, por requerimiento de la institución educativa en la que desempeñan su oficio.

El corpus de datos estuvo formado por la totalidad de los cuestionarios escritos que los profesores diseñaron y utilizaron en las clases de Historia de los tres años del nivel polimodal.

### EL CUESTIONARIO COMO ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Los datos recolectados evidencian, en principio, que el cuestionario como actividad de aprendizaje es uno de los instrumentos más utilizados por los docentes de Historia del nivel polimodal que formaron parte de esta investigación. Los profesores destinaron más del 50% de sus clases para el trabajo con ese instrumento. El análisis preliminar de los datos permitió identificar una serie de características recurrentes en los cuestionarios formulados por los docentes que podrían dar cuenta de la existencia de estilos docentes para la elaboración de cuestionarios de lectura comprensiva.

En efecto, es posible observar dos estilos docentes. Uno de ellos (docente 1) presenta cuestionarios breves, formados por dos o tres preguntas que requieren para su respuesta de procesos de inferencia, reflexión y construcción de la información; no toman como referencia para su elaboración una fuente bibliográfica determinada; por lo que, para su respuesta, los estudiantes pueden utilizar cualquier libro de texto. En consecuencia, la mayoría de las preguntas requiere de procesos de inferencia y análisis de la información proporcionada por diversos textos. Mientras que, el docente 2 presenta extensos cuestionarios que contienen entre 10 y 15 preguntas. En algunas oportunidades cada consigna incluye diferentes interrogantes. Los cuestionarios suelen estar precedidos por una presentación previa del contexto o proceso histórico que es tomado como objeto de estudio y su elaboración se basa en un texto bibliográfico como referencia. La mayoría de las preguntas, a diferencia del estilo mencionado anteriormente, solicitan información expresada en el texto y, en su formulación, se incluyen enunciados de la superficie del texto.

Es posible considerar que uno de los aspectos centrales que definirían los estilos encontrados podría ser lo que se toma como referencia para organizar las clases de historia y, en consecuencia, para elaborar los cuestionarios: los textos escolares o el tema de enseñanza sin vínculo directo con un texto en particular.

Los estilos docentes encontrados privilegian diferentes niveles de lectura comprensiva y, por lo tanto, proponen a sus alumnos distintos niveles de representación del significado de los textos.

Se observa que el estilo docente 1 propone a sus alumnos un nivel de lectura que posibilita la representación de la base del texto, en procesos vinculados a la construcción macroestructural. En las preguntas que posibilitan la representación de la base del texto predominan las que requieren de procesos de inferencia tanto para la coherencia local como la global. Es preciso destacar que en este estilo docente existe un número importante de preguntas que requieren inferencias de elaboración, es decir, en algunos casos, se trata de ir más allá de la base del texto e iniciar lo que podría ser un nivel de comprensión más complejo: el del modelo de situación; ya que son consignas que solicitan utilizar la información y combinar con los conocimientos previos para dar respuesta a un requerimiento. Esta situación plantea la posibilidad de que la docente focalice en la comprensión de los procesos históricos más que en la comprensión de los textos escolares. Ello podría explicar el escaso porcentaje de preguntas que solicitan el análisis del texto en los niveles inferiores: los de la superficie y la base del texto, a nivel de la microestructura.

El ejercicio del nivel de comprensión más complejo, si bien es

importante y necesario, debe estar precedido por los niveles previos de representación de los textos, aspecto que aparece evidenciado en un escaso porcentaje en las preguntas analizadas.

En cambio, el segundo estilo docente, contempla a los diferentes niveles de lectura comprensiva, ya que las preguntas que formula están dirigidas tanto a la comprensión de la superficie como a la base del texto, posibilitando la construcción de la micro y macroestructura. Es posible interpretar que la docente propone la comprensión de los procesos históricos mediante los procesos de comprensión de textos. Aunque es preciso señalar que no se observa una secuenciación o variación de los niveles de comprensión que se corresponda con los años de escolarización de los estudiantes, ya que las inferencias más complejas se solicitan en mayor cantidad en el segundo año que en el tercero y, además, hay un predominio significativo de preguntas cerradas en el tercer año por sobre el segundo año.

### A MODO DE CIERRE

Es preciso considerar que la enseñanza y el aprendizaje de la historia en el nivel polimodal están condicionados por las preguntas de los cuestionarios escritos que los docentes proponen a sus alumnos: tanto por las operaciones cognitivas que suponen dichas preguntas como por los niveles de comprensión de textos que proponen.

Plantear, entonces, que el aprendizaje de la historia se realiza mediante preguntas dimensiona la importancia de su estudio. En efecto, las preguntas pueden servir tanto para demostrar conocimientos, "clausura de dudas" o bien para estimular el pensamiento, investigar, crear, elaborar. En otras palabras, demostrar conocimiento o construir la posibilidad de la comprensión. La pregunta puede entonces, tanto limitar como orientar los procesos de aprendizaje.

El análisis de los datos permite cuestionar la presencia de una estrategia de enseñanza de comprensión de textos escritos. Da cuenta de ello, básicamente, la escasez de variaciones o modificaciones de las consignas en la secuencia de preguntas, en los cuestionarios a lo largo de un mismo año de estudio y, además en los diferentes años Educación Polimodal.

El predominio de un estilo docente que permanece independientemente del año de escolaridad o del momento del ciclo lectivo, pone en entredicho la efectividad de la enseñanza de la comprensión de textos que considere las características de los estudiantes como lectores y las etapas del proceso de comprensión de textos.

Por otro lado, los cuestionarios van dirigidos a la comprensión del contenido del texto y no contemplan la reflexión sobre el propio proceso de comprensión que el alumno realiza. De acuerdo con ello, se podría considerar que los estilos docentes que formaron parte de este estudio coinciden con un modelo de enseñanza centrado más en el contenido, en la comprensión del texto que en la reflexión sobre el proceso de razonamiento que sigue dicho proceso (Rinaudo, C., 1999). Una de las observaciones que se ha realizado a este modelo de enseñanza es que, si bien los alumnos realizan actividades que mejoran la comprensión del contenido de los textos, este tipo de propuestas generan un alumno que resuelve, pero que no asume un control sobre su propio proceso, en la medida en que no desarrolla operaciones de metacompreensión. El aprendizaje consciente e intencionado de las estrategias de comprensión para ser generalizadas a otras situaciones de lectura resulta de dudosa concreción con las prácticas de lectura que promueven los cuestionarios analizados.

## NOTAS

[1] Tesis dirigida por la Dra. Adriana Silvestri, en el marco de la maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje - FLACSO.

[2] Se considera la pregunta en sentido general, es decir, todas aquellas consignas escritas que puedan ser reformulado como pregunta.

## BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, M. (2004) Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura- 1ª ed. Bernal: Universidad nacional de Quilmes.

ARNOUX, NOGUERIRA y SILVESTRI (2002) La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. Revista signos. V. 35 N. 51-52, (129-148). Valparaíso.

GREENE, L. (2005) Questioning questions. National Teaching and learning Forum, vol 14, nº 2 (texto electrónico)

LEON (2003) Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. Ed. Pirámide. Madrid.

OTERO, J. y GRAESSER, A. (2001) Preg: Elements of a model of question asking. Cognition and Instruction, vol. 19 Nº 2, 143-175.

SILVESTRI, A. (2004) Comprensión superficial y comprensión profunda: una falsa disyuntiva. Revista Novedades Educativas- Nº 162. Junio.

VAN DIJK, T. y KINTSCH, W. (1983) Strategies of Discourse comprehension. Nueva York. Academic Press.

VAZQUEZ, A.; JAKOB, I.; ROSALES, P.; PELIZZA, L. (2006) Consignas de escritura y procesos cognitivos-lingüísticos implicados. Un estudio en la Universidad. Publicado en las actas del Primer Congreso Nacional: Leer, Escribir y Hablar Hoy. 1a ed. - Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Publicación electrónica.

# PENSAMIENTO CREATIVO Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: LA PROFESIONALIZACIÓN DEL ROL DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Feld, Jorge Salvador  
SeCyT, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Investigamos cómo desarrollar capacidades en alumnos, con propuestas innovadoras, propiciando la adquisición del conocimiento universitario mediante “pensamiento creativo” como instrumento cognitivo. Implementamos capacitación docente apuntando a profesionalizar el rol, a través de “Programas de Intervención”. Entendemos se debe apuntar a que el proceso de formación profesional desplace el centro de atención de la adquisición de conocimientos y habilidades a la formación integral de la personalidad del estudiante, de la concepción del estudiante como objeto a la de sujeto de su formación profesional. Nos preguntamos si están los docentes universitarios preparados para enfrentar este reto. El desarrollo pleno del hombre, objetivo esencial de la educación no es posible en una enseñanza que privilegia la estimulación de las capacidades intelectuales al margen y en detrimento, de la educación de sentimientos y valores, que concibe la teoría desvinculada de la práctica, que otorga al profesor un papel hegemónico y absoluto en la dirección del proceso de enseñanza y al estudiante la condición de objeto y receptor estático en el aprendizaje. Una de las vías posibles para la capacitación del docente universitario para enfrentar los retos que impone a la Educación Superior el nuevo milenio, creemos lo constituye nuestra propuesta de capacitación docente.

## Palabras clave

Pensamiento creativo Capacitación Profesionalización

## ABSTRACT

CREATIVE THINKING AND THE MANAGEMENT OF THE KNOWLEDGE: THE PROFESSIONALIZATION OF THE EDUCATIONAL ROLE IN HIGH EDUCATIONAL INSTITUTIONS

We investigate how to develop capacities in students, with innovative proposals, causing the acquisition of the university knowledge by means of “Creative Thinking” as cognitive tool. We implement educational qualification through “Intervention Programs”. We understand that we must point out that the process of professional formation moves the center of attention of the knowledge acquisition and abilities to the integral formation of the personality of the students, subjects of its professional formation. We ask us if are the teacher prepared to face this challenge. The total Man’s development, main target in Education is not possible in an teaching that privileges the stimulation of the intellectual capacities to the margin and in damage the education of feelings and values, conceiving the theory splitted with the practice, that grants to the professor a hegemonic and hegemonic role in the process and to the student the condition of object and static receiver of learning. One of the possible ways for the professor’s qualification is training them to face the new millennium educational challenges. That is our proposal of educational qualification.

## Key words

Creative thinking Qualification Professionalization

## INTRODUCCIÓN

Hace más de 10 años que trabajamos en la Universidad de Buenos Aires, investigando cómo desarrollar capacidades en los alumnos universitarios, a partir de propuestas innovadoras que propicien la adquisición del conocimiento universitario a partir de lo que denominamos “pensamiento creativo” como instrumento cognitivo. Y pensando que es fundamental para ello, la implementación de la capacitación docente apuntando a la profesionalización del rol, en lo que denominamos “Programas de Intervención”.

El pensamiento creativo en la adquisición del conocimiento es un tipo particular de proceso intelectual, caracterizado por originalidad, flexibilidad, plasticidad y fluidez, que funciona como estrategia o herramienta psíquica en la formulación, construcción y/o resolución de los problemas planteados en el contexto de aprendizaje, dando lugar a una optimización en la apropiación del saber.

Considerando al proceso de aprendizaje como la construcción y reestructuración de esquemas cognitivos, lo concebimos como un instrumento para la adquisición del conocimiento, aplicable a problemas que no son susceptibles de ser resueltos mediante la única utilización de esquemas anteriores o tipos preestablecidos de análisis. Consecuentemente, entendemos que la implementación del mismo permite alcanzar aprendizajes más logrados.

La aproximación a esta forma de adquisición del saber nos acercará a descubrir nuevos caminos en la cognición humana, pensando que cuanto mejor entendamos esos procesos, más capacitados estaremos para facilitarlos.

Los aportes de la Psicología Genética de Piaget, la teoría del desarrollo social de Vygotsky y conceptualizaciones actuales de la Psicología cognitiva de orientación constructivista (Jerome Bruner), brindan los modelos y el marco teórico conceptual de nuestra investigación.

Retomando y redefiniendo categorías de Guilford (1967), hemos caracterizado al pensamiento creativo como instrumento cognitivo en la adquisición del conocimiento universitario, por su

FLEXIBILIDAD: a) hay articulación entre los conceptos  
b) el tipo de texto es una síntesis

FLUIDEZ: a) cantidad de conceptos

b) tipos de concepto: generales y específicos

ORIGINALIDAD: a) tipo de texto

b) Conceptos correctos

c) relaciones lógicas pertinentes

d) calidad del lenguaje: rico/preciso

Por otra parte, hemos desarrollado la propuesta de capacitación docente para la implementación del pensamiento creativo en el ámbito universitario, denominada Programas de Intervención.

*Un programa de intervención radica en el diseño, organización y aplicación de un conjunto articulado de actividades que se vuelcan en una acción o proceso aplicado al logro o mejoramiento de una práctica conceptual o técnica, en esta circunstancia, el aprendizaje creativo en docentes y alumnos.*

*En el presente Proyecto ya cerca de su finalización, hemos aplicado nuestra propuesta, dentro del proceso educativo, a*

*los sujetos de la interacción docente-alumno, a fin de facilitar el aprendizaje mediante el desarrollo y la implementación del pensamiento creativo como instrumento cognitivo, con alumnos y docentes de Psicología y de Diseño del CBC (Ciclo Básico Común-UBA). Los docentes reciben el entrenamiento en el Programa por parte de los integrantes del Equipo de Investigación y lo retransmiten, a su vez, a los alumnos de los cursos a su cargo.*

## DESAFÍOS EN EL SIGLO XXI

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el SXXI convocada por la UNESCO y celebrada en París en octubre de 1998, se planteó que la Educación Superior en la actualidad tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social.

Entendemos que el desafío es trascender el estrecho esquema por el cual un buen profesional es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión, hoy insuficiente a la luz del avance científico y tecnológico, para sustituirlo por una concepción más amplia y humana del profesional entendido como un sujeto que orienta su actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional que le permite perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales auxiliado por sus conocimientos y habilidades en una óptica ética y creativa. Ello implica que el proceso de formación profesional que tiene lugar en las universidades debe desplazar el centro de atención de la adquisición de conocimientos y habilidades a la formación integral de la personalidad del estudiante, de la concepción del estudiante como objeto de la formación profesional a la de sujeto de su formación profesional.

Nos preguntamos entonces si están los docentes universitarios preparados para enfrentar este reto. Si tienen la formación pedagógica necesaria para potenciar el desarrollo pleno del estudiante como profesional competente, responsable y comprometido con el desarrollo social.

Nos planteamos entonces qué y cómo hacer para concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje y el rol del profesor y el estudiante de manera tal que tributen a la formación del profesional que esperamos.

## NUESTRA PROPUESTA

Para ello es fundamental desterrar el dogmatismo en la enseñanza, el docente como único poseedor del conocimiento, el alumno como sujeto pasivo proclive a recibir dicho saber, a partir fundamentalmente de aprendizajes memorísticos, propiciando el rescate del alumno como sujeto de aprendizaje y el reconocimiento de sus potencialidades creativas desarrollables en un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la aceptación, el reconocimiento y el respeto mutuo en las relaciones profesor-alumno. El desarrollo pleno del hombre, objetivo esencial de la educación no es posible en una enseñanza que privilegia la estimulación de las capacidades intelectuales al margen y en detrimento, de la educación de sentimientos y valores, que concibe la teoría desvinculada de la práctica, que otorga al profesor un papel hegemónico y absoluto en la dirección del proceso de enseñanza y al estudiante la condición de objeto y receptor estático en el proceso de aprendizaje.

A partir del desarrollo de nuestra propuesta concebimos el **aprendizaje** como el proceso de construcción por parte del sujeto que aprende, de conocimientos, habilidades y motivos de actuación que se produce en condiciones de interacción social, en un medio socio-histórico concreto sobre la base de la experiencia individual y grupal y que lo conduce a su desarrollo personal.

Esta concepción de aprendizaje plantea ante todo el reconocimiento del carácter activo del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento, su desarrollo en condiciones

de interacción social, así como el hecho de que se aprenden no sólo conocimientos y habilidades sino también valores y sentimientos que se expresan en la conducta del hombre como motivos de actuación.

**La enseñanza** ha de ser concebida como el proceso de orientación del aprendizaje del estudiante por parte del profesor que propicia las condiciones y crea las situaciones de aprendizaje en las que el estudiante se apropia de los conocimientos y forma las habilidades y motivos que le permiten una actuación responsable y creadora.

Esta concepción de enseñanza reconoce al profesor como un orientador del estudiante en el proceso de aprendizaje, no se trata del profesor autoritario de la Pedagogía Tradicional que impone al estudiante qué y cómo aprender; ni tampoco del profesor no directivo que espera pacientemente a que el estudiante sienta la necesidad de aprender espontáneamente para facilitar su expresión. Implica un proceso personal, en donde docente y estudiante están ambos involucrados en el enseñar y aprender.

En un proceso de enseñanza y aprendizaje dirigido al desarrollo pleno del hombre **los contenidos** de enseñanza se relacionan tanto con la formación y desarrollo de conocimientos y habilidades como de valores y motivos de actuación rompiendo la falsa dicotomía entre lo instructivo y lo educativo, entre lo curricular y lo extracurricular.

**Los métodos** de enseñanza son eminentemente grupales y participativos, generadores de situaciones problemáticas, dirigidos al desarrollo de la capacidad reflexiva del estudiante, de la iniciativa, flexibilidad y creatividad en la búsqueda de soluciones a los problemas de aprendizaje y sobre todo de la responsabilidad e independencia en su actuación, propiciando la adquisición de meta aprendizajes.

**La evaluación** cumple una función educativa en tanto centra su atención en el transcurrir de todo el proceso de aprendizaje posibilitando y generando a su vez nuevas vías para el desarrollo de las potencialidades del estudiante. Un papel importante corresponde en este sentido, a la autoevaluación y a la coevaluación en el grupo de estudiantes.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el SXXI referida anteriormente, en relación con la mejora de la calidad de la enseñanza en los centros universitarios y la necesidad de la capacitación del personal docente se plantea que "las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales". También la importancia de una enérgica política de formación del personal, en el sentido de establecer directrices claras, para que los docentes enseñen a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, a no ser únicamente pozos de ciencia. A tomar medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas.

Una de las vías posibles para la capacitación del docente universitario en su preparación pedagógica para enfrentar los retos que impone a la Educación Superior el nuevo milenio, creemos lo constituye nuestra propuesta de capacitación docente.

## RESULTADOS

Los resultados de la aplicación del Programa, en el curso de las investigaciones desarrolladas, han mostrado transformaciones en los docentes y alumnos, los primeros en su manejo de los contenidos curriculares y prácticas pedagógicas, dando cuenta de cambios en sus concepciones acerca del desarrollo, las intervenciones y la evaluación. *Se produce una transformación en los conceptos de los docentes sobre el desarrollo cognitivo (tanto en los propios conceptos como en los que tenían sobre prácticas pedagógicas.)* Nuestra experiencia en la aplicación de programas de intervención, favoreciendo la capaci-

tación de docentes universitarios en los que se potencia el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los docentes sobre su práctica educativa a través de la integración de la teoría y la práctica profesional y la utilización del pensamiento creativo como instrumento cognitivo como recurso metodológico para el diseño, ejecución y evaluación de estrategias educativas dirigidas al desarrollo de la personalidad del estudiante, han permitido constatar su efectividad no sólo en el desarrollo profesional del docente universitario sino también en la formación profesional del estudiante en la medida que propician la formación de un profesional eficiente, responsable y comprometido con su futura profesión.

La formación de profesionales competentes, responsables y comprometidos con el desarrollo social, misión esencial de la educación superior contemporánea, precisa de una universidad que prepare al hombre para la vida. Ese es el reto de la Universidad de hoy.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER, J.S. (1997), Educación puerta a la Cultura. Visor. Madrid
- CARRUTHERS, P. (2002), "Human creativity: its cognitive basis, its evolution, and its connections", *British Journal for the Philosophy of Science* N° 53 Issue 2, Pág. 225- 249.
- CLAXTON, G. (2001), Aprender. Retos para la formación. Barcelona, Paidós.
- COLL, C. et al. (1997) "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza" (Cap. 23). En *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. Compilación de César Coll y otros. Editorial Alianza. Madrid.
- DELORS, J. (1996) "La educación encierra un tesoro." Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid.
- FELD, J. (2006) "Pensamiento creativo y la profesionalización del rol docente. Una propuesta de capacitación docente: los programas de intervención. XIII Jornadas de Investigación- Facultad de Psicología, UBA. Tomo I. Pág. 221. Bs. As.
- FREIRIA, J.E. (autor y comp.), (2004), Pensamiento Creativo, Instrumento Cognitivo, Buenos Aires, Departamento de Humanidades, CBC UBA- Proyecto Editorial
- FREIRIA, J.; FELD, J. (2004) "Aplicación de programas de intervención en la enseñanza- aprendizaje del pensamiento creativo como instrumento cognitivo". *Memorias de las XI Jornadas de Investigación- Psicología UBA- Buenos Aires*. Tomo I. Pág. 247.
- FREIRIA, J.E.; FELD, J.S. (2005), Los Programas de Intervención para el desarrollo del Pensamiento Creativo, *Memorias de las XII Jornadas de Investigación en Psicología, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires*. Tomo I, Pág. 244.
- GUILFORD, J.P. (1983), Creatividad y Educación. Paidós. Barcelona
- MURRIELLO, A. (1992). "¿Pedagogía en la Universidad?". En *Temas y Propuestas*. Año 1 N° 1. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Bs. As.
- PASSALAGUA, T. et al. (1992). "La calidad de la educación en el contexto del planeamiento y desarrollo académico". En *Temas y Propuestas*. Año 1 N° 1. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Bs. As.
- PIAGET, J. (1987) De la Pedagogía. Paidós. Buenos aires.
- ROGOFF, B. en Coll, C. (1997) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo II. Compilación de César Coll y otros. Editorial Alianza. Madrid.
- SAFTER, T.H. & TORRANCE P.E. 1999, *Making the creative leap beyond*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press.
- STERNBERG, R.J. (ed.), 2001, *Manual de la creatividad*, Madrid, Universidad Complutense.
- UNESCO. (1998). "Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior". París, 5 -9 de octubre.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona.

# TEORÍA Y PRÁCTICA DEL HIPERTEXTO

Fernández Romar, Juan Enrique  
Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay

## RESUMEN

Este ensayo explica y detalla el uso en clase de una nueva dinámica grupal que puede también constituir una estrategia pedagógica. Se trata del desarrollo grupal de un hipertexto artesanal que contemple los cambiantes intereses de los estudiantes. Se presentan varios ejemplos.

### Palabras clave

Hipertexto Dinámica grupal Pedagogía

## ABSTRACT

### THEORY AND PRACTICE OF THE HYPERTEXT

This essay explains and details the use in classroom of a new group dynamic that it can constitute simultaneously a pedagogic strategy. It refers to the development in group of a handmade hypertext that contemplates the changeable thematic interests of the students. There are also several examples.

### Key words

Hypertext Group dynamic Pedagogics

La omnipresencia de la informática en la vida social ha generado nuevas formas de gestionar, integrar y producir conocimiento. Crecer y formarse bajo este influjo determina nuevas formas de leer, escribir y comunicar; hechos particularmente evidentes para todo educador.

Los hábitos de leer en pantalla, rastrear información en Internet, intercambiar material por correo electrónico y producir textos valiéndose de las posibilidades de un ordenador, establece diferencias sustanciales con la cultura tipográfica anterior especialmente en el desarrollo los trabajos curriculares.

Intentando capitalizar las nuevas habilidades que revelaban los estudiantes más jóvenes de la Facultad de Psicología (Udelar) comencé a experimentar en 1996, en algunos cursos de Taller que tenía a mi cargo **con una nueva técnica grupal y estrategia pedagógica** inspirada en las nuevas tecnologías informáticas.

La metodología y técnica del Hipertexto logró rápidamente una buena aceptación entre estudiantes y docentes y con variantes comenzó a ser implementada en otros ámbitos dentro y fuera de la Facultad. Esta estrategia de trabajo se reveló en la práctica especialmente dúctil posibilitando un doble movimiento 1) **de singularización productiva** del estudiante 2) **al tiempo que experimenta, desarrolla, o perfecciona diferentes modos de elaboración colectiva en pequeños grupos.**

Lo que empezó siendo un ensayo puntual con un grupo terminó con el correr del tiempo convirtiéndose en **una modalidad de trabajo que permite vertebrar el trabajo anual de un curso.**

### ¿Qué es un hipertexto?

La noción de hipertexto nos remite al universo informático y al concepto de lexias (**bloques de texto**) que por su propia naturaleza electrónica permiten múltiples reconfiguraciones y nexos instantáneos. La mecánica informática del hipertexto es particularmente simple. Al revisar un texto en un ordenador el lector encuentra palabras, frases, o íconos caracterizados de alguna forma que al ser *cliqueados* permiten saltar a otro lugar de ese mismo texto o bien a otro.

La posibilidad técnica de un reposicionamiento automático en uno o varios textos ha permitido diversas especulaciones teóricas sobre el destino de los libros, la difuminación de la frontera entre autor y lector, y las nuevas perspectivas pedagógicas que este recurso ofrece para la autoformación. Aunque el futuro del hipertexto esté indisolublemente ligado al desarrollo técnico de la informática y a las posibilidades de lograr en los libros electrónicos soportes tan cálidos, perdurables, y manipulables como el libro de papel, de todas formas, el hipertexto configura una realidad que está modificando los modos intelectuales y afectivos de aproximarnos al conocimiento.

Conceptualmente, el hipertexto se presenta como una herramienta potente ofreciendo múltiples posibilidades de articulación de discursos diversos y múltiples estéticas, permitiendo una polinización cruzada de ideas, imágenes, y referentes de diferente naturaleza.

La idea original de esta técnica y estrategia pedagógica es también sencilla. **El objetivo explícito es la elaboración artesanal de un hipertexto que ilumine el eje temático del curso, abordando las cuestiones que cada uno considere más oportunas.**

Tomemos el ejemplo de Taller de Tercer Ciclo donde comencé a esbozar esta metodología. La docencia en Taller en la Facultad de Psicología demanda que el docente colabore en el proceso de reflexión del estudiante sobre los modelos teórico-

técnicos de la psicología. Paralelamente se procuran otros objetivos complementarios tales como el aprendizaje del trabajo en grupo, la confrontación de expectativas del estudiante con respecto a la disciplina en el marco de la realidad nacional, la integración de los conocimientos que reciben en otros cursos y la reflexión epistemológica sobre los mismos.

Intentando dar cuenta de estos objetivos establecí la secuencia siguiente que con variaciones he ensayado a lo largo de una década.

Consideremos que se trata de un grupo mediano de estudiantes (entre 15 y 22 integrantes) Primero les suelo proponer **que seleccionasen un texto breve que de cuenta de sus intereses y preocupaciones teóricas o temáticas en ese momento de su aprendizaje**. Así comienza a desplegarse un abanico extenso y heterogéneo de cuestiones sobre las cuales habrán de trabajar el resto del año. Frente a esta consigna, los estudiantes aportan generalmente materiales muy diversos: artículos de prensa sobre depresión, adicciones, anorexia y bulimia; dossiers sobre la *new age* y su influencia cultural en la psicología; ensayos sobre el lugar del cuerpo en la psicoterapia o bien sobre psicología y publicidad; seguido de un largo etcétera. Luego de que cada integrante presenta al grupo un resumen oral del material seleccionado se les pide como tarea domiciliaria que **elaboren una interfaz entre ese interés primigenio y el texto seleccionado. La interfaz consiste en la redacción de un texto en el que se explicita el por qué de la elección de ese texto y desde qué perspectiva le resulta interesante o importante**. Con esto se apunta al análisis de los niveles de implicación, a una clarificación temática, al establecimiento de un compromiso mayor con la tarea, y a una elaboración más profunda de la perspectiva de abordaje de la cuestión. Una vez elaboradas, cada estudiante presenta sus interfaces en forma leída o narrada al resto del colectivo la fundamentación de su interés temático, intentando realizar -en diálogo con los demás- una delimitación teórica y bibliográfica que oriente la futura profundización en esa cuestión. Mediante la explicitación inherente a cada interfaz comienza a tejarse un entramado de acciones colectivas **basado en la búsqueda de por lo menos un enlace (link) en cada interfaz con la de otro compañero y en el colaboración colectiva en cada búsqueda individual**. Así comienzan a esbozarse subgrupos puntuales por contigüidad temática que pueden encontrar denominadores comunes argumentales, discursivos, o de interés. Aquel que estaba interesado en autismo comienza a trabajar junto con otra compañera que indaga sobre dificultades de aprendizaje y juntos elaboran un texto introductorio y multi-referencial sobre psicosis infantil que contiene dos **links**, uno sobre autismo y otro que relaciona patologías psicológicas con el aprendizaje. Complementariamente, aquella estudiante interesada en la problemática social y clínica de la anorexia (que confiesa preocupación por la situación de una prima obsesionada por la silueta que ha dejado de alimentarse convenientemente) encuentra que puede aportar a otro compañero (que indaga las dimensiones epidemiológicas de la depresión en el Uruguay) una monografía que ella realizó el semestre anterior sobre semiología clínica de la depresión para el curso de Psicopatología. Simultáneamente, un vehemente gremialista, entusiasmado con las síntesis freudomarxistas, no sólo cuestiona la eventual liviandad discursiva de un texto filoesotérico sobre el uso de la meditación en el tratamiento de las adicciones sino que también presenta al grupo, un artículo confesional durísimo de un ex adicto a una novel instructora de yoga, ávida lectora de manuales de autoayuda, que se ha mostrado interesada en el tema de la farmacodependencia. En cuanto todos los integrantes tienen fundamentado el tema y convenientemente acotado **el trabajo en aula (de una hora y media semanal) se divide en dos partes. En la primera, cada subgrupo intercambia sobre los avances realizados, valorando los déficits y las dificultades con apoyo del docente que circula por todos los subgrupos asesorando, destrabando la tarea, o alen-**

**tando el desarrollo de algún otro movimiento exploratorio o de elaboración. Durante la segunda mitad se colectiviza el estado de situación, se revisan los links propuestos y se sugieren nuevos enlaces.**

En esta etapa aparecen frecuentemente estudiantes que comienzan a dudar de su elección primaria, y otros que experimentan problemas de integración debido a las peculiaridades de sus abordajes o bien por razones caracteriales que requieren una tutoría más marcada. Semana a semana, mientras las exploraciones bibliográficas, entrevistas a profesionales, y observaciones se van desarrollando para profundizar en cada cuestión, los estudiantes continúan estableciendo links en sus respectivos borradores, para señalar los cruces relevantes entre su indagación y la de sus compañeros. Normalmente se verifica un gran dinamismo subgrupal. Algunos -por ejemplo- abandonan transitoriamente su búsqueda para realizar una entrevista a un profesional cuyo perfil les interesa aunque no tenga que ver con su estricta profundización. El borrador del hipertexto empieza así a enriquecerse con videos, libros, artículos o material gráfico, al tiempo que los links emergen con mayor definición y la atención se diversifica. De esta manera, la discusión sobre el eventual carácter burgués de la filosofía *nueva era* ha derivado a esta altura en una revisión de concepto de paradigma de Kuhn, y la revisión psicopatológica de la anorexia se ha transformado en una síntesis de textos (realizada por dos estudiantes) sobre la moda y las formas de subjetivación contemporáneas. Simultáneamente, otro subgrupo que experimentó varias mutaciones temáticas se abocó finalmente a la problemática de la violencia social, desarrollando un texto panorámico general con *links* relacionados con violencia doméstica; menores infractores; fútbol y "barras bravas"; seguridad ciudadana y derechos humanos; abriendo un abanico interdisciplinario.

**El paso siguiente puede variar dependiendo de la naturaleza de los temas elegidos, la dinámica del grupo y el interés del docente.** Una alternativa es la búsqueda de un denominador común que pueda abarcar todas las selecciones. Esta etapa permite un nivel de abstracción mayor, un trabajo colectivo de discusión y elaboración más intenso y requiere por lo tanto de más tiempo. Por esta vía se llega con frecuencia a globalizaciones del tipo: *la postmodernidad, el nuevo milenio, la transdisciplinariedad, etc.*

**Esta propuesta general y abarcativa (que ha ganado el consenso grupal) puede entonces ser elaborada por un nuevo subgrupo que se propone redactar un breve texto introductorio y proponer un menú temático que contemple todas las producciones. Texto que luego es discutido y mejorado por el colectivo.**

Dado que el producto es concebido colectivamente, los más veloces deben apoyar a los rezagados, hecho que propicia nuevos enlaces. Como se trata de una propuesta interactiva las líneas de acción pueden variar significativamente dependiendo tanto del devenir grupal como de la estrategia de apropiación ensayada por el docente-coordinador. Mientras los diferentes subgrupos avanzan en sus tareas de exploración de campo (entrevistas y observaciones) y profundización teórica (recompilación teórica, elaboración individual y colectiva del material) aprovechan el espacio semanal de la clase para intercambiar y procesar opiniones, dudas, y dificultades. Puede suceder que quien estaba trabajando en el subgrupo de violencia social e interesado en el problema de los menores infractores pudo encontrar enfoques complementarios al suyo en un integrante de otro grupo abocado a las dificultades del aprendizaje. De esta forma se puede establecer un nuevo enlace o *link* y eventualmente un nuevo régimen de intercambio y colaboración entre ambos.

**Cuando se tiene acordado un menú temático se establece un código de colores que distinga a cada tema, problemática o concepto. Cada título o palabra clave que represente un enlace es resaltado respetando la convención estableci-**



da de colores.

#### Más variantes

Una de las formas más sencillas de encuadrar la tarea cuando el grupo tiene un mínimo de conocimientos informáticos es recurrir a la metáfora de la página web.

**Proponer la realización artesanal de un símil de página web habilita desde el comienzo el aprovechamiento de la dimensión estética ya que la misma forma parte ineludible de su presentación.** De esta manera es más sencillo requerir la incorporación al trabajo de dimensiones más sensibles que contemplen la música, la plástica, y el teatro, elementos que se integran en el momento de presentación grupal y final de lo realizado en forma individual o subgrupal. La dimensión plástica puede ser integrada fácilmente al trabajo, solicitando que cada ítem del menú general esté presentado también bajo la forma de un ícono que emblematicé su contenido. De igual modo es posible incorporar música o alguna dramatización en la presentación del tema tal como ocurre cuando visitamos una página web y nos encontramos con archivos de sonido u animaciones asociados a la misma. El producto final está configurado por una carpeta colectiva con "orejas" de colores que señalan cada tema del menú. En cada texto -tal como ya he señalado- aparecen resaltados con los colores referenciados los conceptos o ideas principales que proponen enlaces con otros artículos. Así el lector puede "navegar" con múltiples entradas tal como lo hace en un ordenador. Si bien los ordenadores son usados en esta modalidad de trabajo para imprimir y uniformizar la estética del hipertexto, de acuerdo con mi experiencia, brinda mejores resultados la elaboración artesanal del hipertexto que el trabajar directamente en CD-Rom. La reducción de la elaboración al formato y proceso electrónico y en pantalla, aplanan el relieve conceptual, apareciendo muchos levantes casi puros de Internet y minimizando la discusión de los textos. Trabajar sobre las hojas impresas, tachando y corrigiendo a medida que avanza el procesamiento colectivo de la información potencia los intercambios y la originalidad del enfoque; quizás porque genera más distancia con el instrumento. La técnica grupal del hipertexto también pueden ser utilizadas puntualmente en algún momento del desarrollo de un curso.

**Opción 1)** Se consigna la elaboración individual en clase de un texto sobre un tema determinado detallando lo que piensen o sientan en relación con ese tópico. El docente señala una nutrida lista de conceptos o ideas que desde los objetivos de ese curso o etapa resultan más relevantes sobre esa cuestión. Cada estudiante buscará y marcará en su trabajo los conceptos señalados pudiendo ampliarlos o argumentarlos mejor mediante consultas bibliográficas.

**Luego colectiva o subgrupalmente se elaborará un hipertexto de síntesis de las ideas desplegadas singularmente a modo de menú y mapa conceptual.** El docente coordina la elaboración en el pizarrón de un *mapa conceptual que oficie de menú al tiempo que se discuten los enlaces*.

**Opción 2)** Se toma un texto de la bibliografía curricular que se lee en voz alta. Cada estudiante elige un concepto y se responsabiliza de ampliarlo y de profundizar esa idea para la siguiente reunión. Se procede igual que en el ejercicio.

**Opción 3)** Una variante interesante de este ejercicio es solicitarles una profundización multimedia de ese concepto o idea aportando interpretaciones gráficas, música, representaciones dramáticas, etc.

**Opción 4)** Igual al anterior pero la ampliación se realiza en una cassette de audio. Cada estudiante tiene un tiempo limitado (de 5' a 10' según el número de integrantes) para informar y opinar, apoyando o discutiendo los argumentos esgrimidos. Cuando todos ya han aportado sus ideas se dedica una reunión para una audición completa del mismo.

**Opción 5)** Se pide una elaboración individual de un tema como tarea domiciliaria y que la traigan por triplicado. Cada uno lee su trabajo y a medida que se desarrolla la ronda va resaltando con un marcador los conceptos o ideas de su texto que resue-

nan con lo expuesto por otro compañero, registrando además de quién es y de qué fragmento se trata. Al finalizar la ronda de exposiciones se intercambian las copias de los trabajos y cada uno toma nota de los párrafos que le interesaron para integrarlos a su tarea. De esta forma cada uno construye un texto collage que integra aportes diversos. El producto final puede también ser intercambiado para posteriores elaboraciones.

**Opción 6)** Supongamos un grupo de estudiantes universitarios de psicología o sociología que acaban de asistir a una exposición teórica sobre el tema Familia. Luego de la conferencia se reúnen en pequeños grupos y reciben una serie de tarjetas en las que se les pide que expliciten brevemente la relación existente entre la noción de familia y los siguientes conceptos: Instituciones / Grupos / Imaginario social / Orden simbólico / Economía / Afectos.

Finalizada la tarea se hace una ronda de lectura de lo redactado por cada uno en cada ítem y se selecciona la(s) respuesta(s) que se consideren más interesantes o significativas. De esta manera se puede ir armando en el pizarrón con las tarjetas elegidas una o más líneas de interpretación surgidas del grupo, ordenando en forma simultánea o secuenciada los materiales elegidos. Al mismo tiempo que se pueden contrastar discrepancias, diferencias, incongruencias, o falencias en los diversos discursos interpretativos esbozados.

#### Bondades del Hipertexto

**a)** A diferencia del diálogo que puede establecer una persona con la información almacenada en un programa informático -el cual presenta un número y tipo limitado de posibilidades con características precisas- **con estas técnicas artesanales de elaboración hipertextual se establecen redes de interacciones que funcionan colectivamente como un hipermedios en continua redefinición y reconfiguración.**

**b)** **Se propician de esta forma múltiples intercambios horizontales potenciando la producción grupal mediante la capitalización de la heterogeneidad.**

**c)** **Se facilita el desarrollo del pensamiento crítico mediante la contrastación de diversas formas de abordaje conceptual y metodológico y de los resultados de los mismos.**

**d)** **Permite un trabajo continuo durante períodos prolongados adaptados a las necesidades pedagógicas y curriculares. Dependiendo del ritmo de producción y del tiempo de trabajo se conseguirán tramas de densidad y complejidad creciente.** Tal como sucede en el campo de los sistemas informáticos, esta modalidad de trabajo permite tanto el desarrollo de una organización *axil* de las *lexias* (en las instrumentaciones puntuales o breves) como el desarrollo de redes de dimensiones u complejidad creciente (cuando se la trabaja en forma intensa y prolongada). En la organización *axil* de textos, las referencias, variantes textuales, y los demás complementos crecen como ramas de un árbol a partir de un tronco central, un texto principal jerarquizado deliberadamente. No obstante, la proliferación de enlaces que responden a lógicas diversas propicia el surgimiento de una estructura en red abierta. Cuando se empiezan a acumular tramas de otras tramas más pequeñas la propia superposición de estructuras axiales hace emerger una red.

**e)** **Con esta modalidad de elaboración colectiva se puede trabajar durante un tiempo indefinido e incluso cambiar de colectivo de referencia pues ya no se trata de la pervivencia de un grupo sino de una red definida operacionalmente.** De hecho, un hipertexto puede ser re-elaborado en otro momento o bien por otro grupo.

**f)** **Posibilita el desarrollo de una red de vínculos intragrupales y habitualmente propicia un alto nivel de compromiso con la tarea y con la producción grupal.**

**g)** **Facilita el aprendizaje de trabajo en equipo habilitando un doble movimiento de despliegue singular de los intereses y potencialidades de cada uno de diversos niveles de producción colectiva.** Si bien, las creaciones colectivas generan un "plus" productivo y de sentido mayor que la sumatoria de

los aportes individuales, también es cierto que las mismas generan un “minus” tal como lo ha señalado Edgar Morin. Las creaciones colectivas resultan en algunos aspectos menos ricas, provocativas, y arriesgadas que las singulares.

**h) Ofrece elementos objetivables para una evaluación individual y colectiva. Permite trabajar con la complejidad “plegando” ideas e información sobre una o varias problemáticas.** Mediante esta práctica, el grupo se habitúa a valorar los déficits de las propuestas y carencias en los enfoques proponiendo soluciones complementarias.

#### **Pedagogía y política del hipertexto**

Como ha señalado George Landow, uno de los principales teóricos e investigadores de la tecnología informática del hipertexto: “El enlazamiento electrónico, que es una de las características definidoras del hipertexto, encarna además las nociones de intertextualidad de Julia Kristeva, el énfasis de Mikhail Bakhtin en la diversidad de voces, las nociones de redes de poder de Michel Foucault y las ideas de “pensamiento nómada” en rizoma de Gilles Deleuze y Felix Guattari. La idea misma de hipertextualidad parece haber tomado forma al mismo tiempo aproximadamente en que se desarrolló el posestructuralismo, pero sus puntos de convergencia tienen una relación más estrecha que la mera contingencia, ya que ambos surgen de una insatisfacción con los fenómenos asociados al libro impreso y al pensamiento jerárquico.” (1)

La técnica de hipertexto se sustenta en la metáfora de la red. Una red que invita a establecer múltiples enlaces siguiendo la deriva del deseo y del azar. Esta metáfora “...es aplicable a dos fenómenos diferentes: por una parte, a un grupo de interacciones espontáneas que pueden ser descritas en un momento dado, y que aparecen en un cierto contexto definido por la presencia de ciertas prácticas más o menos formalizadas; por otra parte, puede también aplicarse al intento de organizar esas interacciones de un modo más formal, trazarles una frontera o límite, poniéndoles un nombre y generando, así, un nuevo nivel de complejidad, una nueva dimensión.” El pensar la práctica de ciertos grupos (medianos y grandes) de estudiantes abocados a exploraciones temáticas y de campo como un trabajo en red lleva a una expansión de la metodológica y a un ensanchamiento de las fronteras disciplinarias y del grupo en sí mismo. De hecho, para la elaboración de nuevas lexias o para la elucidación colectiva de paratextos y metatextos frecuentemente surge la necesidad de consultar a docentes de otros cursos, a profesionales relacionados con la temática abordada, o bien a otros estudiantes que ya han visto o trabajado ese orden de problemática. La flexibilización de los intercambios que brinda esta perspectiva de trabajo curricular, propiciando interacciones múltiples e instantáneas o alianzas más formalizadas y duraderas para el desarrollo de un trabajo subgrupal confiere un mayor dinamismo y protagonismo de los integrantes de ese colectivo.

Los puntos de vista de una cuestión al minimizarse se multiplican y generan diversas lógicas de sentido. El avance singular de cada estudiante sobre un microcampo de indagación y análisis, conjugado con la deslumbrante apertura de los diversos enlaces posibles lleva habitualmente a un régimen de intercambio, responsabilidad y compromiso, en el que la figura del docente-coordinador pierde protagonismo, restringiendo su acción al allanamiento de eventuales dificultades teóricas o metodológicas.

Oswaldo Saidón ha señalado algunas ideas en relación con las redes sociales que sin forzar la extrapolación ilustran convenientemente la naturaleza de nuestra práctica: “Cuando nos referimos al trabajo en red o a los sistemas de pensamiento en red aparece una multiplicidad de sentidos. El término “red”, en su polivocidad, nos remite, por un lado, a una línea más conceptual y, por otro, tiene un sentido puramente instrumental o técnico. En algunos momentos es una propuesta de acción, y en otros se nos aparece como un modo de funcionamiento de lo social. En otro sentido, la red es un modo espontáneo de

organización pero también se nos presenta como una forma de evitar la organización y lo instituido.”(3) La red en muchos casos es la posibilidad de gestar un plano de consistencia donde la organización fija y estereotipada ceda su dominio a procesos de creatividad e invención.

---

#### **BIBLIOGRAFÍA:**

1) LANDOW, George: ¿Qué puede hacer el crítico?, en Teoría del hipertexto, Ed. Paidós, España, 1997, pág. 17.

2) PAKMAN, Marcelo: Redes: una metáfora práctica de intervención social, en Redes: El lenguaje de los vínculos, compilado por E. Dabas y D. Najmanovich, Ed. Paidós, Argentina, 1995, pág. 294.

3) SAIDÓN, Oswaldo: Las redes: pensar de otro modo en El lenguaje de los vínculos, op. cit. pág. 293.

# CONCEPCIONES IMPLÍCITAS DE ESTUDIANTES FUTUROS PROFESORES SOBRE LA ACTUACIÓN DOCENTE

Flores, Fernando Agustín  
Secretaría General de Ciencia y Técnica - Universidad Nacional del Nordeste. Argentina

## RESUMEN

Se informan resultados de una investigación cuyo propósito fue caracterizar las modelizaciones de estudiantes de un profesorado de la Facultad de Humanidades de la UNNE acerca de la actuación docente. Estos modelos aprehendidos se convierten en los inicios del ejercicio de la profesión, incluso de manera involuntaria, en orientadores de la acción. En esta ponencia el análisis recupera los contenidos de estas modelizaciones sobre las fuentes del aprendizaje docente, las funciones y las cualidades implicadas en el ejercicio de la docencia. Se aplicó un cuestionario semiestructurado a una muestra de veintidós estudiantes del último año y se organizaron grupos focales de discusión. Los resultados revelan que predomina la convicción de que los conocimientos adquiridos en la experiencia son la fuente más importante para aprender a enseñar, consistentemente la vocación y la actitud flexible ante los cambios son concebidas como cualidades indispensables del buen profesor, y éste pierde su función de enseñante para pasar a ser moderador, facilitador u orientador. Estas concepciones se corresponden con el modelo práctico, privilegiando la dimensión espontánea e intuitiva antes que reflexiva de la actuación docente, abandonando el concepto de profesor tradicional, académico o enciclopedista y el del experto técnico, propio del enfoque de racionalidad Técnica.

## Palabras clave

Estudiantes Concepciones Implícitas Enseñanza

## ABSTRACT

IMPLICIT CONCEPTIONS OF FUTURE STUDENTS PROFESSORS ON THE TEACHER PERFORMANCE

Results inquire into an investigation whose intention was to characterize the modelizations of students of a teaching of the Faculty of Humanities of UNNE it about the teacher performance. These apprehended models become the beginnings of the exercise of the profession, even of involuntary way, in orientation of the action. In this communication the analysis recovers the contents of these modelizations on the sources of the teacher learning, the functions and the qualities implied in the exercise of teaching. A semistructured questionnaire was applied to a sample of twenty-two students of the last year and focal groups of discussion organized themselves. The results reveal that the conviction that predominates the knowledge acquired in the experience are the source most important to learn to teach, consistently the vocation and the flexible attitude before the changes is conceived like indispensable qualities of the good professor, and this one loses its function of transmitting to happen to be moderator, facilitator or orientator. These conceptions correspond with the practical model, privileging reflective the spontaneous and intuitive dimension before of the teacher performance, leaving the concept of traditional, academic or enciclopedista professor and the one of the technical expert, own of approach of technical rationality.

## Key words

Students Implicit Conceptions Education

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan e interpretan resultados obtenidos en una investigación, cuyo objetivo fue examinar la apropiación de modelos de actuación docente en estudiantes del profesorado de Ciencias de la Educación que estaban finalizando la carrera. En particular, en esta ponencia el análisis examina las concepciones implícitas de los estudiantes sobre las fuentes del aprendizaje docente, las funciones y las cualidades implicadas en el ejercicio de la docencia para recuperar el contenido de sus modelizaciones acerca de la actuación docente.

En las últimas décadas, en el marco de la Psicología Educativa, ha cobrado creciente interés el estudio de los procesos de pensamiento del profesor, sobre todo en lo atinente al desarrollo de creencias y teorías personales sobre tópicos como son: la enseñanza, el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Diversos autores coinciden en señalar que el interés por este tipo de estudios abre posibilidades de generar alternativas para una mejor comprensión, modificación y gestión de las prácticas pedagógicas (Assaël y Soto, 1992; Feldman, 1992).

Los textos revisados dan cuenta de una tendencia señalada por José Contreras (1996), la pedagogía ha evidenciado un deslizamiento a lo largo de las dos últimas décadas, de ser un discurso *dirigido* a los enseñantes, centrado en las técnicas y métodos óptimos a aplicarse en la educación de los alumnos, ha pasado a ser un discurso *sobre* los enseñantes, centrado en lo referente al cambio y la formación docente. Se ha pasado así de la preocupación de *qué hacer con los alumnos* a la preocupación de *qué hacer con el profesorado*, a partir de una toma de conciencia del papel central que los docentes juegan en la implementación de propuestas innovadoras.

Desde esta perspectiva, se reconoce que una parte importante de las decisiones y acciones de los profesores depende de sus concepciones acerca de la enseñanza, éstas dan sentido a su actuación y le permiten interpretar y hacer frente a los sucesos del aula. Marrero (1993), las define como elaboraciones personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. En este sentido, siguiendo a Bruner (2003), si bien los procesos constructivos se llevan a cabo personalmente, sus formas y contenidos se originan en la participación y negociación en el interior de determinados grupos sociales que comparten actividades comunes, adquiriendo así carácter convencional o canónico. Además, destaca que estas construcciones se ponen en juego durante la inserción en las instituciones y sus culturas, facilitando la comprensión de las realidades construidas por los semejantes, los intercambios y procesos de negociación, tanto la consolidación motivada de intenciones y metas.

Este estudio propone entonces interpretar la relación de las concepciones implícitas que poseen los futuros enseñantes sobre la actuación docente y los modelos de docencia que están presentes en la cultura a la cual pertenecen. En efecto, estos modelos o tradiciones conllevan sus propias visiones de la tarea docente, y vehiculizan por lo tanto concepciones acerca de la formación del profesorado.

Los modelos de docencia que Davini (1995), identifica como más característicos de América Latina son: *el modelo normalizador y disciplinador, el académico, y el técnico - eficientista*.

Diker y Terigi (1997), reconocen también en la región otras tendencias no consolidadas en tradiciones, que circulan en el discurso y en el imaginario de los docentes aunque sin plasmarse en planes concretos de formación. Para nuestra situación en estudio, interesa especialmente incorporar *el enfoque práctico - artesanal y el práctico - reflexivo*. Por su parte, Pérez Gómez (1992), amplía el análisis ubicando características de *la perspectiva crítica* en la preparación del profesorado; porque es muy posible que se encuentren ciertos rasgos propios de tales Modelos de docencia en las concepciones de los estudiantes futuros profesores.

## MÉTODO

El estudio fue de naturaleza exploratoria - descriptiva con enfoque cualitativo. Se llevo a cabo en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste que prepara profesores en diversos campos disciplinares para los niveles medio y superior. La muestra estuvo constituida por veintidós estudiantes del profesorado de Ciencias de la Educación que se encontraban cursando materias del último año de la carrera. La información se obtuvo en dos etapas consecutivas. En la primera, a partir de un cuestionario de preguntas de respuestas abiertas y cerradas, los resultados que se exponen provienen de respuestas pre-categorizadas en dos variantes, para ser jerarquizadas según su orden de prioridad y para señalar las opciones que se consideran más importantes. Posteriormente, se realizaron entrevistas mediante la estrategia de grupos focales de discusión con el fin de examinar con mayor profundidad y detalle los significados asociados a sus concepciones, que refieren a los aprendizajes requeridos para empezar a enseñar, a las funciones y a las cualidades relacionadas con el rol docente.

El análisis conjunto de estos resultados ofrece indicios que ayudan a comprender desde que modelo de docencia el estudiante del profesorado de Ciencias de la Educación se piensa, identifica y se proyecta.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La mayoría de los estudiantes encuestados coincidió en señalar que la fuente de aprendizaje docente más importante se apoya en la reflexión sobre la práctica educativa para comprender sus características y sus atravesamientos institucionales y socio-políticos, con la finalidad de desarrollar procesos de emancipación individual y colectiva. Con un reconocimiento sensiblemente menor, aparecen los saberes provistos por las experiencias concretas de enseñanza, y las competencias técnicas y destrezas pedagógicas. Sorprendentemente, los conocimientos disciplinares como fuente valiosa de aprendizaje docente no fue señalado por ningún estudiante. Mediante la implementación de grupos focales de discusión, se amplió esta información, observando que, nuevamente, prevalece la práctica concreta de enseñanza como fuente privilegiada de aprendizaje docente, se la concibe como una ocasión muy significativa para adquirir y construir nuevos conocimientos y disposiciones. Sin embargo, se observa una discrepancia, la práctica educativa ya no es percibida en su dimensión socio-política y emancipatoria, la imagen de los profesores como "intelectuales transformativos" propuesta por Giroux (1990), se ajustaba más a aquella concepción. En cambio, se asume en los grupos de forma predominante, que el docente aprende a enseñar conforme enseña, aprende vivenciando, el profesor tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las complejas, inciertas y cambiantes situaciones que se dan dentro del aula. Al respecto expresaban los estudiantes: "Se aprende a enseñar cuando efectivamente te toca dar clases"; "Por más teoría que vos tengas encima me parece que la práctica de enseñar no se puede transmitir, no se aprende a enseñar siguiendo una receta, vos te haces haciendo"; "Uno aprende de la experiencia, la práctica te da ciertos instrumentos para que el profesor pueda desempeñarse frente a

determinada realidad, en cambio la teoría te hace imaginar que te vas a encontrar con el grupo perfecto, te vas a la realidad y resulta que tenes mil complicaciones", "...en ese momento uno se da cuenta verdaderamente si es lo que quiere hacer por el resto de su vida", "...el conocimiento lo tengo pero el problema se me presenta cuando tengo que aplicarlo en una situación concreta de enseñanza". Este aprendizaje basado en la experiencia, a decir de Porlán (2004), tiene un fuerte componente conservador al ser el resultado de un largo proceso de adaptación a la cultura escolar y profesional dominante.

También, se hallaron argumentos que, si bien se los agrupó dentro de esta categoría, presentan ciertas diferencias que pueden señalarse, los aprendizajes basados en la experiencia, según estos estudiantes, para que sean significativos se deben *combinar* con las teorías disponibles en el campo educativo. En palabras de una estudiante: "...la experiencia y los contenidos van juntos, yo creo más en una combinación entre ambos". Otro estudiante de manera un poco más elaborada rescata su valor formativo de la siguiente manera: "...la enseñanza concreta será una experiencia fructífera de aprendizaje sólo si somos capaces de analizarla con ayuda de un referente teórico más amplio".

Por otra parte, acordaron los distintos grupos que convertirse en profesor supone el conocimiento de la materia objeto de enseñanza, pero reconocieron que el dominio disciplinar por sí sólo no soluciona los problemas que debe enfrentar el profesor en su práctica diaria. Del mismo modo, surgieron posiciones que sin asumir plenamente la dimensión técnica de la profesión, reconocieron que existen situaciones educativas que han de enfrentar como docentes que son susceptibles de intervenciones que se pueden prescribir a partir de un conjunto de técnicas y conocimientos instrumentales.

Respecto a las concepciones de estos estudiantes de profesorado que refieren a las funciones y cualidades implicadas en el ejercicio de la docencia, los datos obtenidos mediante los dos instrumentos fueron consistentes, para los estudiantes la función más importante que debe realizar el docente es la de guía, orientador o facilitador de los aprendizajes del alumnado. Según esta concepción el alumno se sitúa en el centro de la enseñanza. Siguiendo a Porlán (2004), el profesor adopta el papel de coordinador, improvisando recursos, solucionando problemas y favoreciendo la participación, expresión y comunicación de todos los estudiantes. Los aspectos que aparecen más insistentemente en el intercambio discursivo que se produjo en los grupos, se vinculan más a la imagen de artista del profesor que a la de Técnico o la de Intelectual: "atender a las características singulares del grupo de alumnos", "a la imprevisibilidad del trabajo en el aula", "no podes anticiparte con absoluta certeza a los acontecimientos", "la característica de imprevisible de la clase te obliga a que seas creativo". Existe en estas expresiones una sobre valoración del carácter espontáneo de la actuación docente y de los componentes contextuales y situacionales de la enseñanza, en detrimento de aquellas características que aluden a un diseño previo estructurado y estructurante de la actuación, en este sentido comenta un estudiante su experiencia en la Residencia que lo marco significativamente: "...cuando estás dando clases lo planificado no te sirve, la clase real a la que dibujas en un papel es diferente y hasta opuesta... terminas pensando que no tiene mucho sentido hablar de planificación".

Destacan la vocación por la docencia y la disposición para adaptarse a los cambios, junto a la actitud abierta y flexible para aceptar sugerencias, críticas y propuestas como cualidades más importantes que ayudaría a los profesores a desempeñarse adecuadamente en su profesión. También se hizo amplia referencia en los distintos grupos al compromiso y responsabilidad que debe asumir el docente no sólo por cuestiones de índole profesional incluso con la institución y los alumnos, al respecto opinaban los estudiantes: "...ante todo me parece importante el compromiso con la institución y con los alum-

nos...”, “...que el trabajo se lo tome de forma seria...”, “...la enseñanza es algo importante y como tal hay que valorarla... tenes que ser muy responsable de tus actos darle toda la seriedad que corresponde...”

En síntesis, los resultados presentados y discutidos, estarían en su conjunto indicando que se está en presencia de una concepción implícita cuyas características la aproximan al modelo práctico, según la denominación empleada por Pérez Gómez (1992), en su vertiente artesanal con rasgos orientados fuertemente a la acción espontánea y creativa del profesor, ubicándose éste ya no como un enseñante que profesa el saber sino como alguien que facilita y ayuda al alumno para que pueda aprender. Asimismo, también aflora aunque con menor insistencia elementos propios de la perspectiva crítica, existe un reconocimiento explícito de la naturaleza política y social de la enseñanza. Por último, es significativo el hecho de que los estudiantes rechazan absolutamente todo aspecto que haga mención a las tradiciones Académica y Técnico - eficientista, ya sea la importancia de la formación disciplinar, la transmisión de contenidos, las competencias y destrezas técnicas, la intervención eficaz, la planificación, etc. aunque en las entrevistas atemperaron su posición se continúa advirtiendo rechazo a estos modelos.

---

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSAËL, J. y SOTO, S. (1992) Cómo aprende y cómo enseña el docente. Informe de seminario. Santiago de Chile. PIIE
- BRUNER, J. (2003) La fábrica de historias. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- CONTRERAS, Domingo, J. (1996) Teoría y Práctica docente. En Revista Cuadernos de Pedagogía, Nº 53. España
- DAVINI, M.C. (1995) La formación docente en cuestión: Política y pedagogía. Bs. As. Paidós.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Bs. As. Paidós.
- FELDMAN, D. (1992) ¿Por qué estudiar las creencias y teorías personales de los docentes?. En revista del instituto de investigación en ciencias de la educación. (UBA).
- GIROUX, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós
- MARRERO, J. (1993) Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza. En Rodrigo, M.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (coord.) Las teorías implícitas. Madrid: Aprendizaje VISOR
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. Comprender y transformar la escuela. Madrid: Morata
- PÓRLAN, R. (2004) Constructivismo y escuela. Sevilla: Díada

# PENSAMIENTO CREATIVO Y ZONA DE INHIBICIÓN PRÓXIMA

Freiria, Jorge Eduardo  
SECyT, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Encontramos situaciones entorpecedoras del aprendizaje, a las que hemos llamado ZONA DE INHIBICIÓN PROXIMA (ZIP). Aprender consiste en adquirir información, en forma memorística o conceptual. Vygotski mostró que un alumno, trabajando en cooperación con otro puede encarar problemas que no hubiera podido solucionar trabajando solo ("zona de desarrollo próximo"). Se deben aprovechar las características del alumno, tener docentes estratégicos y contenidos significativos. La "zona de inhibición" se produce cuando se invierte esa acción mediante prácticas que detienen el aprendizaje, lo bloquean y no facilitan. Es la contrapartida de la ZDP, en lugar de desarrollar el potencial cognitivo, lo inhibe y dificulta. Puede revertirse a través de la instrumentación de estrategias de aprendizaje tales como los Programas de Intervención, desarrollar "espíritu de aprendizaje" y "espíritu de cuestionamiento", asumir y modelar conductas significativas, ambientes coherentes. Dado que en toda construcción del conocimiento, los avances se entremezclan inevitablemente con dificultades y retrocesos, lo deseable en innovación educativa no son infinitos perfeccionar de tácticas, sino mejorar nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica. Se evita producir "zonas de inhibición próximas" cuando se logra que el alumno pueda apropiarse en forma activa y adecuada del conocimiento, aprehendiendo la complejidad y funcionalidad de la asignatura.

## Palabras clave

Enseñanza Inhibición Aprendizaje Pensamiento creativo

## ABSTRACT

CREATIVE THINKING AND PROXIMAL INHIBITION ZONE  
We found situations that restrain the learning, to which we have called PROXIMAL INHIBITION ZONE. To learn consists of acquiring data, in memorialistic or conceptual forms. We research forms based in Creative Thinking (conceptual or significative forms). Vygotski showed that a student, working in cooperation with another one, can face problems that he had not been able to solve working single ("PROXIMAL DEVELOPMENT ZONE"). The students have educational strategies and significative contents. The "zone of inhibition" takes place when this action is reversed, and stops the learning. It is the counterpart of the ZND, instead of developing the cognitive potential, it inhibits and difficult it. It can be reverted through the instrumentation of learning strategies such as the Programs of Intervention, developing "to spirit of learning" and "critical spirit". Since in all construction of the knowledge, the advances inevitably intermingle with difficulties and backward movements, the desirable thing in educative innovation is not an infinite to perfect of tactics, but to improve our capacity to put under critic our practice. It is avoided to produce "next zones of inhibition" when it is obtained that the student can take control in form active and adapted of the knowledge, apprehending it complexity.

## Key words

Teaching Inhibition Learning Creative thinking

En esta presentación queremos considerar un conjunto de procesos y situaciones entorpecedoras del aprendizaje, a los que hemos llamado ZONA DE INHIBICIÓN PROXIMA (ZIP). Mediante su establecimiento se brinda u obtiene pobre conocimiento.

En nuestra consideración acerca de la utilización de estrategias de PENSAMIENTO CREATIVO en el aprendizaje, nos basamos en el paradigma histórico-cultural del desarrollo cognitivo de Lev Vygotski, concepción que, a pesar del tiempo, sigue siendo actual. Últimamente la psicología ha visto la progresiva consolidación de enfoques computacionales que pretenden reemplazar al conductismo (integrando la idea del hombre como mero respondiente con la existencia de un elemento mediador, el psiquismo). Costó medio siglo a los colegas anglosajones salir de la "larga glaciación conductista" mediante las nociones del procesamiento de la información para, después de otras dos décadas, empezar a plantearse las restricciones de ese modelo para entender el lenguaje y pensamiento humanos. La concepción dialéctico contextual de Vygotski define una psicología del desarrollo cognitivo, en la cual el aprendizaje aparece como motor, demuestra la sujeción del hombre a los instrumentos culturales, considera que el conocimiento se construye y que el desempeño en situaciones socioculturales puede ser superior a la *performance* individual. Lo que para Vygotski fueron puntos de partida, para algunos psicólogos occidentales constituirían difíciles conquistas todavía no plenamente aceptadas. Los temas que ha abordado muestran, en última instancia, el valor de la significación.

## APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA SIGNIFICATIVOS

Aprender consiste en adquirir información, ya sea en forma memorística (repetitiva, pasiva, canónica) o conceptual (significativa). El aprendizaje implementará pensamiento creativo conjugando contenidos, alumnos y el factor docente. El contenido debe ser potencialmente significativo; se deben aprovechar las características que aporta el alumno, lograr su motivación y papel activo y contar con docentes estratégicos

## LAS CONCEPCIONES DE ZONAS DE DESARROLLO E INHIBICIÓN PROXIMAL

Vygotski mostró la importancia de la acción sociocultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje con su concepción de *zona de desarrollo próximo*. Un alumno, trabajando en cooperación con un otro de mayor experiencia (adulto o compañero) puede encarar problemas de una complejidad tal que no hubiera podido solucionar trabajando solo.

Marca la diferencia entre el rendimiento independiente y el que se obtiene en colaboración, la acción intersubjetiva despliega el potencial de desarrollo. La noción de "zona de desarrollo proximal" (ZDP) es una clave útil para determinar la dinámica del progreso intelectual. Es "la distancia o desarrollo cognitivo que logra un sujeto o un grupo, por medio de la interacción con otro (que le permite atravesar el nivel de desarrollo potencial hasta superar el nivel de desarrollo que obtiene sin esa interacción favorecedora). La "zona de inhibición" se produce cuando se invierte esa acción.

Toda enseñanza debe potenciar no sólo la "zona de desarrollo próximo" de cada estudiante, sino también la "zona de desarrollo potencial del grupo" (Zilberstein, 1999) al que pertenece.

Si se favorecen los procesos de comunicación, se constituyen en “fuerzas” que “impulsan” a realizarlo. Por el contrario, si no se lo fomenta, se constituye la “zona de inhibición próxima” (ZIP).

### ZONA DE INHIBICIÓN PRÓXIMA

A partir de de nuestros estudios sobre estrategias cognitivas en la enseñanza-aprendizaje (Pensamiento Creativo) y sobre el factor docente (estratégico, canónico) hemos acuñado y queremos presentar la noción de *Zona de Inhibición Próxima*. Se produce lo que denominamos una ZIP cuando la institución educativa o aquellos que deben dar lugar al desarrollo cognitivo, en vez de cumplir con ese cometido, desarrollan prácticas que detienen el aprendizaje o lo orientan de manera inadecuada. Esas prácticas y metodologías se pueden describir como procesos que bloquean y no facilitan el aprendizaje. La “zona de inhibición próxima” es la contrapartida de la ZDP, en lugar de desarrollar el potencial cognitivo del aprendiz, lo inhibe y dificulta. Un buen ejemplo es el de aquellos alumnos a quienes no les gustan las matemáticas, o alguna otra disciplina, que “nunca han podido ni podrán aprender”, por la forma en que les fue presentada.

Considerar las dificultades de aprendizaje haciendo responsables a los alumnos es una visión restringida de la problemática. Son muchos los factores que las determinan. Los alumnos pueden tener capacidades que, con otros modelos educativos pueden ser desplegadas y que sus problemas de aprendizaje pueden provenir de fallas de la enseñanza. La ZIP obstaculiza el aprender, no estimula, dificulta desarrollar intereses cognitivos, y puede darse por influencia de los pares, factores socio-ambientales, familiares, institucionales y/o docentes.

### CAUSAS QUE DAN LUGAR A ZONAS DE INHIBICIÓN PRÓXIMA

**Institucionales:** instituciones burocratizadas, que aportan solo un determinado tipo de formación u orientación, tradicionales, no interesadas en brindar conocimientos con nuevas metodologías, **no demandan pensamiento crítico ni** preparan para resolver problemas futuros. Tampoco consideran las dificultades (de los alumnos y del proceso educativo) y parecieran no responder a requerimientos de mejora. Dan lugar a la constitución de zonas de inhibición próxima.

**Grupo de pares:** Configuran ZIP los pares que no valoran el aprendizaje.

**Familiares:** Familias con baja valoración de sí mismas, marginación o ignorancia, que rechazan el conocimiento, se manejan con valores propios de ideas previas y no avizoran mejores horizontes para sus integrantes.

### DIFICULTADES DOCENTES E IMPLEMENTACIÓN DE ZIP

De alguna manera, si se produce ZIP es porque la docencia ha fallado. Docentes no motivados, con escasos conocimientos y formación canónica, no estratégicos, que no consideran al alumno, etc. Son dificultades docentes, que propician ZIP no apoyarse en los potenciales y fortalezas del estudiante sino en sus dificultades y debilidades. La tradicional tendencia docente, vigente aún, es obligar al alumno a tener un rol pasivo, no estimula aprendizaje activo que responda a sus intereses y particularidades, en las aulas se continúa insistiendo en la repetición, memorización (Pensamiento Canónico), en lugar de clases dinámicas, con enfoques constructivistas, concebidas como herramientas básicas para desenvolverse autónoma y críticamente, implementando estrategias cognitivas para generar conocimientos y construir el pensamiento. Algunas fallas identificadas son: deficiencias en la transmisión de consignas y reiteración de modelos canónicos en el abordaje del objeto de estudio.

En nuestra experiencia, corroborada con los alumnos de Diseño de la UBA, aprender es un proceso dialéctico en el que se establece una estrecha relación entre el sujeto y la temática, y

entre ésta y el posible usuario. De allí que la enseñanza del Diseño puede ser una herramienta que permita expresar ideas, dudas, hipótesis sobre la realidad, descubrimientos, fantasías; es decir a través de su producción el alumno adquiere herramientas de comunicación e instrumentos que le permitan orientar su aprendizaje hacia nuevos contenidos que admitan el acceso a determinados saberes y amplíen sus horizontes intelectuales, evitándose las ZIP.

Pensamos que esas ZIP pueden revertirse a través de la instrumentación de estrategias de aprendizaje tales como los Programas de Intervención que, mediante trabajo grupal y reformulando el rol docente, posibiliten desarrollar pensamiento creativo (Freiria, 2006). Las prácticas educativas que orienten la enseñanza al servicio del aprendizaje significativo implican selección de estrategias (Programas de Intervención). El enfoque, ubicado en las teorías constructivistas y en pensamiento creativo, considera que todo tipo de aprendizaje es un proceso complejo, activo y comprometido, que permite la motivación. El objetivo es lograr que el alumno tenga disposición favorable para aprender significativamente que esté motivado porque, aunque el material sea significativo, si se lo lleva a tener una disposición pasiva, a memorizar y repetir, no construirá nuevos significados. Por ello es necesario darle papel activo, que el mismo, conjuntamente con el profesor, gestionan el aprendizaje significativo en un proceso de participación guiada. (Rogof, 1997).

### LA CREACIÓN DE UN NUEVO PERFIL DE ENSEÑANZA

Para no incurrir en ZIP y establecer ZDP debemos contar con docentes que mejoren creativamente el proceso educativo, que contribuyan a formar alumnos con capacidad de innovación y creación. Requiere manejo de un marco de referencia conceptual para el mejoramiento inteligente y no mecánico de los métodos empleados en clases, utilización de estrategias cognitivas (Programas de Intervención), llevar a sus estudiantes a hacer cuestionamientos y valoraciones sustantivas, desarrollar capacidades, acceder a las variadas formas de apropiación de los saberes. Al mismo tiempo, crear ambientes que permitan dar significado al proceso educativo, fortalecer el pensamiento crítico y constructivo, facilitar experiencias enriquecedoras.

Desarrollar “espíritu de aprendizaje” y “espíritu de cuestionamiento”: asumir y modelar conductas significativas, favoreciendo ambientes coherentes. Si el ambiente es desfavorable, se puede producir ZIP.

Lo deseable en innovación educativa no consiste en un permanente e infinito perfeccionar de tácticas, sino en mejorar nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de las mismas, dado que toda construcción del conocimiento es un proceso donde los avances se entremezclan inevitablemente con dificultades, bloqueos y a veces retrocesos. Si el alumno puede establecer relaciones sustantivas entre el nuevo material y sus conocimientos previos, atribuyéndole significado, construyendo representaciones del mismo basadas en nuevas relaciones, producirá cambio conceptual o aprendizaje significativo, mediante aquellas estructuras que hemos denominado *pensamiento creativo*.

Finalizando, se evitan producir “zonas de inhibición próxima” cuando se logra que el alumno pueda apropiarse en forma activa, adecuada y efectiva del conocimiento, se le deben ofrecer oportunidades de interactuar y aprehender la complejidad y funcionalidad de la asignatura en diversas situaciones.

---

### BIBLIOGRAFÍA

- BAQUERO, R. (1996), Vygotski y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aiqué.  
BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. JD. (1995) Respuestas: por una antropología reflexiva. Editorial Grijalbo, México, p. 181.

- CALLEJO, J. (2000): El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación, Barcelona, Ariel Editorial
- CARRETERO, M. et al. (1996), "Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica", en J.M. Rodrigo et al. (eds.), Constructivismo. Ecos de un debate, Barcelona, Paidós.
- CHOMSKY, N.; DIETERICH, H. (1999), La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia, Madrid, Ed. Voz de los sin voz.
- CONTRERAS, J. (2001): Cómo trabajar en grupo: Introducción a la dinámica de grupos, Madrid, San Pablo
- ESCALANTE, G. (1996) Creatividad. Mérida: Logos.
- FREIRIA, J.E. (2004), La Aventura del Saber Psicológico, Buenos Aires, Edit. Siete Colores.
- FREIRIA, J.E. (2005), "La gestión de la enseñanza y el aprendizaje universitarios", Actas del V COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA DE AMÉRICA DEL SUR, Mar del Plata.
- FREIRIA, J.E. et al, (2004), "Pensamiento Creativo, Instrumento Cognitivo", Depto. de Humanidades, CBC, UBA y Proyecto Editorial, Buenos Aires.
- FREIRIA, J.E. (2004), "Creatividad y Educación", en Augusto Pérez Lindo (comp.), Creatividad, Actitudes y Educación, Biblos, Buenos Aires.
- FREIRIA, J.E. (2006), "Pensamiento Creativo para la Sociedad del Aprendizaje", Memorias de las XIII Jornadas de Investigación - Fac. Psicología UBA- Tomo 1. Pág. 233. Bs. As.
- GERGEN, K. (1996), Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la Construcción Social. Barcelona. Editorial Paidós.
- GILLY, M. (1998), "Psicología social de las construcciones cognitivas: perspectiva europea", mimeo, Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, UAM.
- KOZULIN, A. (1990), La psicología de Vygotski, Madrid, Alianza.
- MATUTE, A. (1997), El método del acercamiento crítico, en Mercedes Cafiero et al, Atracción Mediática, Buenos Aires, Biblos.
- POZO, J.I. (1989), Teorías cognitivas del aprendizaje, Madrid, Morata.
- RIVIÈRE, Á. (1988), La psicología de Vygotski, Madrid, Visor.
- ROGOF, B. (1997), Apprenticeship in thinking, Oxford University Press, Oxford.
- THE JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1994). The program evaluation standards. Second Edition: How to assess evaluations of educational programs. Thousand Oaks: California.
- TÜNNERMAN BERNHEIM, C. (2000) "La educación para el siglo XXI" en Francisco López Segrera y Daniel Filmus (coords.) en América Latina 2020: escenarios, alternativas y estrategias, Caracas, lesalc/Unesco.
- VYGOTSKI, L.S. (1987), Pensamiento y lenguaje (1934), Buenos Aires, La Pléyade.
- VYGOTSKI, L.S. (1991), "Obras Escogidas", Madrid, Visor.
- WERTSCH, J. (1988), Vygotski y la formación social de la mente, Barcelona, Paidós.
- WERTSCH, J. (1984), "The Zone of proximal development", en B. Rogof y J. Wertsch, Children's learning in the Zone of proximal development, San Francisco, Jossey-Bass.
- WERTSCH, J. (1993), Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada, Madrid, Visor.
- ZILBERSTEIN, J. (1999) Didáctica integradora de las ciencias. Experiencia cubana.- Ciudad Habana. Editora Academia.



# HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES CURRICULARES PARA EVALUAR LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE PSICÓLOGOS EN ARGENTINA

Gallegos, Miguel

Facultad de Psicología / Centro Iberoamericano de Trabajo, Educación y Salud (CITES-UNR). Argentina

## RESUMEN

Se presenta un trabajo referido a la formación de psicólogos en Argentina. Dicho trabajo es parte de una investigación que viene realizando el Equipo de Investigación Curricular, radicado en el Centro Iberoamericano de Trabajo, Educación y Salud, Facultad de Psicología (UNR). Primero se hace un breve repaso historiográfico del devenir científico y profesional de la psicología a partir de la constitución de las primeras carreras universitarias en el país. Este recuento histórico se justifica en la medida de que la formación de psicólogos no es ajena a los avatares sociales, políticos, económicos, institucionales y científicos de la propia disciplina y el país. Luego se presentan algunos datos cuantitativos y cualitativos que permiten dar cuenta de los indicadores curriculares. Dado que el cuestionamiento sobre la formación de psicólogos en Argentina es de larga data y siempre es un punto de conflicto, la construcción de los indicadores curriculares nos permite representar y evaluar la situación académica actual y las posibles orientaciones para su mejoramiento.

## Palabras clave

Psicología Formación Indicadores Curriculares

## ABSTRACT

TOWARDS THE CONSTRUCTION OF CURRICULAR INDICATORS TO EVALUATE ACADEMIC FORMATION OF ARGENTINIAN PSYCHOLOGISTS

The present article is part of a Research about Psychologists' Formation in Argentina, conducted by the Equipment of Curricular Research, settled in the Latin-American Center of Work, Education and Health, Faculty of Psychology (UNR). In the first part, is presented a brief historical review of the academic and professional development of the discipline, since the foundation of first university careers in the country. This historical approach is essential since psychologists' formation is not foreign to the social, political, economic, institutional and scientific incidents of the own discipline and the country. Then, some quantitative and qualitative information about this issue is discussed in order to highlight curricular indicators. Since psychologists' formation in Argentina is both a major concern and a point of conflict, the construction of curricular indicators allows us to signify as well as to evaluate the academic current situation and possible orientations for its improvement.

## Key words

Psychology Formation Curricular Indicators

## INTRODUCCIÓN

La formación universitaria de psicólogos en Argentina lleva 50 años de historia. En este trabajo, primero se hace una breve referencia a los aspectos históricos concomitantes al desenvolvimiento institucional, científico y profesional de la psicología en el país. Luego nos centramos en los aspectos más sobresalientes de la formación académica de psicólogos. Para ello, hemos construido diversos *indicadores curriculares*, los cuales se desprenden de diversos trabajos, investigaciones y publicaciones relacionadas con la temática. A juzgar por Xini Picado (1999) *"el indicador es la evidencia que facilita la medición de los resultados, o de lo que se espera alcanzar, en un programa o proyecto social"*. En los últimos años, ha crecido el interés por la construcción y elaboración de indicadores.

En el VI Taller de Indicadores de Ciencia y Tecnología, realizado en Buenos Aires, en 2004, quedó establecida la importación de los indicadores. Con el lema *"medir el conocimiento para la transformación social"* se puso en evidencia la necesidad de contar con indicadores que nos permitan orientar y conducir la toma de decisiones y las políticas para el sistema científico y tecnológico (RICYT, 2004). Desde nuestra óptica, creemos altamente significativo y positivo comenzar a construir tales indicadores en psicología. Por esta razón, en el marco de este trabajo, los *indicadores curriculares* nos permitirán representar y evaluar los aspectos capitales de la formación académica actual de psicólogos en Argentina.

Reparamos en la necesidad y utilidad de los *indicadores curriculares*. Desde hace mucho tiempo se viene discutiendo y debatiendo sobre la formación de psicólogos en el país. La creación de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi), en 1991, los Encuentros Integradores de los Psicólogos del Mercosur, desde 1994 y los Encuentro Temáticos, desde 1996 son una representación de lo que decimos. A esto se suma el planteo de la CONEAU sobre la evaluación y acreditación de carreras de grado y posgrado. Si bien la formación de psicólogos estuvo siempre cuestionada, la aparición de este "órgano de control" plantea nuevos desafíos, que las Unidades Académicas de Psicología tendrán que repensar y cuestionar para lograr mantener cierta coherencia y solides en sus propósitos. Nuestro anhelo con la construcción de los *indicadores curriculares* es que sirvan de mediadores en el debate actual sobre la formación académica del psicólogo y permita orientar la toma de decisiones y las gestiones que sea conveniente para el fortalecimiento y el mejoramiento del grado académico de psicología en el país. Es menester señalar que la mayoría de la información volcada en este trabajo se desprende de las investigaciones realizadas por el Equipo de Investigación Curricular, radicado en el Centro Iberoamericano de Trabajo, Educación y Salud, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (Borgobello et al, 2003; Gallegos, 2003a; Gallegos, 2003b; Gallegos, et al, 2003; Gallegos et al, 2004; Gallegos, 2005; Saenz et al, 2005).

## BREVE REPASO HISTORIOGRÁFICO

La enseñanza universitaria de psicología se imparte desde mediados de la década del 50 en Argentina. A partir del Primer Congreso Argentino de Psicología, organizado en Tucumán, en 1954, quedaría establecido el interés y la necesidad de fundar carreras universitarias destinadas a la formación académica de psicólogos (Gentile, 1997, 2003, Rossi, 1994). La primera carrera en organizarse sería la de Rosario en 1955, aunque interrump-

pida por el golpe militar (llamado Revolución Libertadora). Al año siguiente, como testigo de la represión acaecida y con nuevos actores institucionales, se volvería a fundar o re-fundar (Ascolani, 1988). Luego vendrían: Buenos Aires en 1957; Córdoba, La Plata, San Luis en 1958, Tucumán en 1959 y Mar del Plata en 1966. El título emitido es de *Psicólogo o Licenciado en Psicología*, según el caso (Cortada, 1978; Alonso, 1999; Courel & Talak, 2001; Klappenbach, 2003; Gallegos, 2005).

Desde sus comienzos hasta estos días, las diversas carreras de psicología han atravesado por múltiples avatares políticos, económicos, represivos, quiebres institucionales, gobiernos militares, éxodo docente, etc. Paralelamente, la implantación de las carreras universitarias contribuyó a la imagen y el reconocimiento social de la disciplina y el nuevo profesional. Cabe agregar que antes del genuino comienzo de la formación académica de psicólogos en Argentina ya existían esbozos de pre-profesionalización temprana (Rossi, 1997, 2005; Rossi & Falcone, 2005) que prefiguraban el derrotero del saber psicológico en prácticas concretas. El saber teórico-práctico de la psicotecnia sería el paradigma dominante inmediatamente anterior a las fundaciones institucionales no sólo en Argentina, sino también en la mayoría de los países de América Latina (Ardila, 1986, 2004).

Para la década del 60, con la primera cohorte de graduados, comienza la influencia y la recepción del psicoanálisis en la universidad (Dagfal, 2000; Klappenbach, 2000a). La aparición del psicoanálisis en la escena universitaria, con el tiempo, fue reforzando el "imaginario social" del psicólogo clínico: consultorio privado, diván, psicoterapeuta y entendido en salud mental. Esta visión todavía se mantiene, del mismo modo como la visión hegemónica del psicoanálisis en la mayoría de las facultades de psicología del país (Gallegos, 2003a, Saenz, 2004).

En aquella época, también aparecieron los primeros conflictos interprofesionales entre el médico -a quién le correspondía el ámbito de la psicoterapia- y el nuevo profesional. Desde la esfera legal, la práctica psicoterapéutica del psicólogo era reconocida pero sólo a condición de estar supervisada por el médico (Klappenbach, 2000b). La legitimidad e independencia absoluta del quehacer profesional del psicólogo fue algo que se consumó recién en la década del 80, luego de haber transitado por diversas contiendas políticas, institucionales y de poder.

En lo que se refiere a los aspectos profesionales, existen diversos estudios realizados por Modesto Alonso que dan cuenta de la cantidad de psicólogos egresados, su relación por habitantes, la distribución ocupacional y colocación geográfica, entre otros aspectos: estos serán referidos en los *indicadores curriculares*.

La mayoría de los modelos o diseños curriculares de psicología en el país, han estado influenciado por las recomendaciones y orientaciones derivadas del encuentro suscitado en Boulder (Colorado, EEUU, 1949) y replicado en Latinoamérica, Colombia, 1974: *Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología*. Allí se establecieron un sinnúmero de recomendaciones: la psicología es una ciencia y una profesión y como tal, debe orientarse la formación; la formación tendrá que abarcar todas las áreas y competencias de actuación profesional; tendrán que ser carreras no inferiores a cinco años; se podrá prever tesinas y prácticas supervisadas, se considerará la importancia de la investigación; se elaborarán leyes y normativas profesionales, entre otros aspectos (Ardila, 1986; Klappenbach & Pavesa, 1994; Vilanova, 2003).

Como vemos, parte de esta pequeña síntesis historiográfica tiene una enorme vigencia tanto en el ámbito científico como profesional de la psicología en Argentina. Cada vez que nos interrogamos por el futuro de la disciplina o la formación de psicólogos en el país, una mirada al pasado nos brinda cierta inteligibilidad y significación al presente que nos toca presenciar.

## INDICADORES CURRICULARES

**Falta de prácticas:** Se trata, por una lado, de la escasa participación de los alumnos en tareas que involucren la práctica profesional del psicólogo y, por el otro, de lo poco significativo e irrelevante que ha sido su tránsito por los espacios de confrontación práctica. Cabe agregar, que si bien es cierto que existe en los diversos currículos varios espacios de confrontación práctica (trabajos de campo, investigaciones, observaciones, inserción

en instituciones, etc.), parece ser que esta no ha sido capitalizada por los alumnos o no ha sido verdaderamente aprovechada por los docentes para la formación del estudiantado. Con esto queremos decir que en algunas ocasiones las producciones de los alumnos no son recuperadas para un trabajo posterior de reflexión, así como tampoco son consideradas de acuerdo a un criterio de vinculación con la práctica profesional del psicólogo. La mayoría de las veces, los trabajos derivados de ciertas confrontaciones con la práctica terminan siendo un mero crédito o certificado de aprobación, desdeñando el proceso posterior de reflexión y enriquecimiento que pudiera significar o aportar.

**Falta de herramientas:** Según algunas encuestas y entrevistas con alumnos de los últimos años realizadas en el marco de las investigaciones llevadas a cabo por el *Equipo de Investigación Curricular*, estos notan una preocupación por su futuro desenvolvimiento como profesionales. En relación a estos dichos, hay que decir, por un lado, que se trata de "miedos lógicos" previo al egreso y, por otro lado, se evidencia la necesidad de un espacio de reflexión-formación sobre la práctica profesional del psicólogo previo a la obtención del título, que en el mejor de los casos está contemplada en los espacios de Residencia o Prácticas psicológicas. Por ejemplo, en Rosario, tanto en el Plan de Estudios como en los espacios de la facultad, no existe un lugar donde los alumnos puedan volcar las inquietudes referidas a su futuro desempeño como profesionales. Este señalamiento, debe hacernos reflexionar sobre el hecho de que siempre ha sido una preocupación para la Universidad el ingreso de los estudiantes y pocas veces -o casi nunca- el egreso de los mismos.

**Sesgo clínico:** se refiere a la fuerte orientación de los estudiantes hacia la práctica clínica como futura incumbencia. El "clanicismo" ha sido una característica de la orientación curricular en la psicología argentina (Vilanova, 2000, 2003). Vale decir, que está orientación hacia lo clínico únicamente, limita y deteriora la formación de los estudiantes en cuanto a sus posibilidades de inserción laboral en otras áreas de incumbencias profesionales del Psicólogo. El sesgo fuertemente profesionalista con el que comenzaron las carreras de psicología en Argentina, nos indican que la historia de la psicología en el país a partir de su institucionalización como carrera universitaria promediando la década del 50, ha desarrollado una visión de la práctica del psicólogo ligada al trabajo clínico, en donde la salud mental es una referencia insoslayable. Si bien esta impronta no se corresponde con el actual desenvolvimiento de la psicología, tanto en la diversificación profesional como en el avance de la investigación psicológica, no obstante, aún se conservan ciertos imaginarios que hacen del psicólogo un profesional de la salud mental ligado al ámbito clínico o el consultorio particular. Tal vez sea el momento de poner a trabajar esos imaginarios, ya sea para interrogar lo que se viene haciendo y produciendo en salud mental como para debatir el perfil profesional que necesitan impulsar las carreras de psicología de cara al futuro.

**Extensión de la carrera:** Se estima que las carreras de psicología en el país, en promedio son de una duración de 5 años, con 3500 horas de cursado obligatorias. Sin embargo, los alumnos tardan casi dos años más en graduarse (Alonso, 1999). En cuanto a la duración, se ha destacado reiteradamente que el cursado de las carreras se ha pensado sobre la base de un estudiante ideal que, hoy, no necesariamente existe materialmente. Probablemente ese cursado ideal pueda ser una de las razones del por qué los estudiantes tardan más de la cuenta en graduarse. Por otra parte, hay algunos que piensan que sería deseable acortar la carrera a cuatro años y dejar dos años para la especialización. Sin embargo, desde los colegios y asociaciones gremiales siempre se ha defendido el título habilitante para todas las áreas de incumbencia profesional, con lo cual, el debate sobre la extensión cobra otra dimensión. La idea rectora sobre este asunto, al margen de los años de extensión o cursado de las carreras, es contar con modelos o diseños curriculares flexibles que permitan una visión diversificada de la profesión y las áreas de actuación profesional.

**Cantidad de psicólogos:** Cada vez que se plantea la cuestión de la cantidad de psicólogos, inmediatamente nos empezamos a interrogar por la cantidad de ingresos y egresos de las carreras de psicología. Del mismo modo, comienzan las discusiones sobre

la restricción, calidad, cantidad, gratuidad y libre ingreso a los estudios universitarios. ¿Por qué es pública la universidad? ¿Cuál es el sentido de lo "público" en la Universidad? La Universidad es esencialmente pública por historia, porque hubo una defensa de lo público en Argentina muy distinta a otros contextos, a otros países o sistemas. Entonces cuando defendemos la Universidad pública, lo que defendemos al mismo tiempo es la historia misma de la Universidad. Pero esa defensa no es meramente una adopción ciega a lo público, sino que entendemos que las dificultades que enfrenta la Universidad hoy no se reducen a la cantidad de alumnos que ingresan en ella. No se trata de una defensa ciega de la Universidad pública, sino de introducir las preguntas necesarias que nos permitan despejar la problemática de lo público en la Universidad. Para ejemplificar lo que pasa a nivel nacional en psicología, se presentan los siguientes datos: Existen 37 universidades destinadas a la formación académica de psicólogos en Argentina: 9 son públicas y 28 son privadas. Hasta 1975 habían egresado 5.750 psicólogos de 17 universidades. Hasta 1985 egresaron 20.100 psicólogos, también de 17 universidades. Hasta 1995 lo hicieron 39.000 psicólogos de 23 universidades. El total de egresos hasta 2005 es de 62.760 psicólogos de las 37 instituciones. El total de estudiantes hasta el 2005 fue de 59.662. El promedio de egresos entre 1995 y 2005 es de 2376 psicólogos por año (Alonso & Greco, 2006).

**Visión hegemónica:** Se refiere a la fuerte impronta psicoanalítica que asume la enseñanza universitaria de psicología en Argentina. Detrás de esta fuerte impronta existen razones históricas: negar o rechazar esa historia sería un absurdo, pero no obstante, sería deseable llegar a consensos que permitan abrir otras áreas de incumbencias profesionales. Para el año 1942 se fundaría la *Asociación Psicoanalítica Argentina* y con ella comenzaría la difusión y el protagonismo del psicoanálisis en Argentina (García, 1978). El desembarco del psicoanálisis en la universidad se consumaría en la década del 60 (Dagfal, 2000; Klappenbach, 2000a). Algo similar ocurrió en otros países del Mercosur.

**Efectos de la polarización académica:** en una investigación desarrollada en el contexto de la Facultad de Psicología de Rosario (Gallegos *et al.*, 2003) sobre la elección de psicoterapia personal por parte de los alumnos de la carrera, pudimos constatar que si bien muchos no adhieren al psicoanálisis (como elección teórica a adoptar para la futura práctica profesional), no obstante, cuando eligen una psicoterapia para sí mismos lo hacen con algún psicoanalista. Esto que referimos, vuelve sembrar dudas sobre el famoso mito de que el psicoanálisis en la universidad supone un comercio para los psicoanalistas.

**Polarización versus diversificación:** En relación a este asunto, Pérez Lindo (1998) sostiene: *"los efectos combinados de la fragmentación cultural y de la segmentación social colocan a las universidades ante dilemas dramáticos: si deciden favorecer la masificación de los estudios disminuyen la competitividad de los graduados; si fortalecen la selección académica, contribuyen a reproducir la polarización social; el equilibrio sólo se puede encontrar en un sistema congruente que ofrezca múltiples alternativas"*. ¿Qué múltiples alternativas ofrece la formación del grado en psicología en Argentina? Como todos sabemos, dado que es de un debate curricular de larga data, más que múltiples alternativas, lo que se ofrece es polarización. Precisamente de lo que adolece la formación académica de psicólogos es de múltiples alternativas. Como ejemplo, si revisamos someramente el Plan de Estudios de la carrera en Rosario, podemos vislumbrar y coincidir rápidamente que el perfil adoptado se circunscribe básicamente a dos orientaciones: clínica y educativa. La carrera en Rosario ha tenido un aumento considerable en el ingreso de estudiantes y un promedio de 220 graduados por año en los últimos diez años (Boletín Estadístico, 2006). Pero no sólo hemos aumentado considerablemente el número de egresados, sino además, por el tipo de formación polarizada, hemos estado formando a los alumnos exclusivamente en dos áreas de desenvolvimiento profesional, desdénando otras competencias que hoy se nos demandan. Si bien no podemos asegurar que todo los recientes graduados se van a desarrollar profesionalmente en esas dos áreas, si podemos asegurar que han recibido una formación exclusiva en clínica (psicoanalítica) y educación. En

este punto, es necesario comenzar a pensar en los nuevos espacios sociales que el psicólogo esta llamado a ocupar y que por una deficitaria formación se ve relegado o impedido. No podemos seguir concentrando a los jóvenes graduados únicamente en una o dos áreas de actuación profesional, porque no sólo sería una iatrogenia profesional sino además una cuestión ética a interrogar.

**Concursos docentes:** La CONEAU ha fijado ciertos estándares académicos, institucional y de gestión para evaluar y acreditar las carreras de grado y también del posgrado. Uno de los puntos que señala la Ley de Educación Superior y que la CONEAU tendrá que revisar se refiere al porcentaje de docentes concursados, establecido en 70%. Como sabemos, la mayoría de las carreras (con gran población) no sólo no cumplen con ese porcentaje, sino además tienen una gran cantidad de docentes trabajando ad-honorem. Indefectiblemente esta situación tiene diversos efectos, pero fundamentalmente repercute en la inestabilidad laboral de muchos docentes y la consecuente merma en la calidad de la enseñanza.

**Repetición bibliográfica:** Se refiere a la cantidad de ocasiones en que se da el mismo texto en diferentes asignaturas. En relación a este punto, se ha realizado un estudio bibliométrico sobre la bibliografía citada en los programas del Plan de Estudios de la Facultad de Psicología (UNR). De tal estudio se ha constatado que la cantidad de texto repetido es de 128. Si cada asignatura cuenta con 30 textos promedio, esto indica que más de cuatro asignaturas contienen la bibliografía ya citada en otras asignaturas. A nuestro entender, esta situación es la consecuencia de la magra articulación curricular entre las diversas asignaturas y el bajo control de la gestión académica.

**Investigación psicológica:** La psicología en Argentina se ha desarrollado más como profesión que como ciencia, es decir, ha predominado el sesgo de la práctica por sobre el de la investigación y la producción de conocimientos. La mayoría de la producción es de corte cualitativo (al modo ensayístico y estudios de casos), aunque se han conservado ciertos espacios institucionales por fuera de las carreras en psicología experimental. En Argentina no existe una representación del quehacer profesional de psicólogo como investigador, tampoco un modelo o diseño curricular estructurado para tal fin. Si bien en los últimos años ha aumentado la dedicación y el interés por la investigación psicológica, este aumento no se debe a una política o gestión impulsada desde las propias facultades, sino más bien a cambios políticos a nivel gubernamental en materia CyT.

**Ética y deontología profesional:** El trabajo sobre la ética y deontología profesional del psicólogo ha empezado a cobrar mayor fuerza en los últimos años. A partir de los Encuentros Integradores y Temáticos de psicólogos señalados anteriormente, se puso en discusión la cuestión ética y deontológica (Hermosilla, 2000a y b), pero todavía falta una materialidad mayor en el grado académico de psicólogos. Abundar o extendernos sobre su importancia no es necesario, pero sí señalar, que es poco o casi inexistente el espacio que se dedica a esta temática en la formación universitaria del psicólogo en el país.

**Interés histórico:** Del mismo modo que la ética y la deontología profesional, la historia de la psicología en Argentina es una temática de segundo orden. Asimismo, la historia de la psicología latinoamericana no sólo es inexistente en Argentina, sino también en la mayoría de las carreras de psicología de la región. Las generaciones precedentes han reconocido la enorme deuda que tenemos con nuestro pasado no sólo disciplinar sino también social: vale aclarar que no se trata de dos pasados. En Rosario, la historia de la psicología "brilla por su ausencia", salvo algunos interesados y algunos ténues esbozos historiográficos que aparecen en diversas asignaturas de la carrera. Tanto creemos en esta ausencia que estamos seguros de que muy pocos conocen o saben que la Carrera de Psicología en Rosario fue la primera del país en fundarse, en el año 1955-6. Esta seguridad no intenta representar una sapiencia de nuestra parte, sino que la hemos podido constatar en reiteradas preguntas a estudiantes de los últimos años de la carrera y jóvenes graduados. A nuestro entender, dicha ausencia o desinterés por la historia de nuestra psicología no hace más reflejar un síntoma que en gran medida expresar *la pérdida de la base de sustentación* de la propia

formación académica del psicólogo.

**Antinomias:** La avanzada del psicoanálisis en la universidad ha creado una serie de resistencias desde otros ámbitos epistemológicos. En efecto, a partir de los contenidos fuertemente sesgados y la consecuente polarización producida por la gran cantidad de contenidos psicoanalíticos en algunos currículos del país, se ha gestado un polo de críticas desde el área que incluye asignaturas de corte biológico. Esta suerte de antinomia, expresión de una lucha por el poder y el espacio, no hace más que producir un vaciamiento de la pertinencia del contenido que necesitamos desarrollar en la formación académica de psicólogos. No se necesita ni un biologismo por sí sólo, ni un psicoanálismo a ultranzas, por el contrario, necesitamos una psicobiología que pueda aportar el conocimiento necesario que permita articular lo *psi* y lo *bio*. Se han llevado las cosas hasta los extremos, produciendo un combate espurio y sin sentido, olvidando lo necesariamente pertinente del conocimiento *psi*.

## SÍNTESIS FINALES

Existen razones históricas que dan cuenta de la situación actual de la formación académica de psicólogos en Argentina. A través de la construcción de ciertos *indicadores curriculares* hemos podido señalar las debilidades de dicha formación. Tal como se presenta el debate y la discusión sobre la formación de psicólogos en nuestros días, es posible concluir que la búsqueda de una mejora coherente y consistente del grado académico de psicología tendrá que contemplar las debilidades encontradas y analizadas en este estudio. No obstante, somos concientes de que aún hay mucho más para revisar, cuestionar o evaluar. En este sentido, todavía falta seguir afinando y construyendo otros *indicadores curriculares* que nos permitan evaluar y orientar los debates y planteos sobre la formación de psicólogos en el país. Actualmente subsisten dos debates que se superponen: a) hacia fuera, en el contexto de la Educación Superior, está el debate sobre las exigencias y los requerimientos de la CONEAU; b) hacia dentro, en el seno de las carreras de psicologías públicas y privadas, está el debate sobre las problemáticas y dificultades históricas de la formación de psicólogos. Creemos que el primero no puede frenar ni paralizar la necesaria discusión y revisión de la formación académica de psicólogos, así como tampoco condicionar dicho debate. Hay un punto donde el debate hacia fuera se superpone con el interno y no es precisamente el condicionado por el planteo de la CONEAU, sino el relacionado con la responsabilidad social de la universidad, donde el modo en que se forman los profesionales interesa a la comunidad. Pero nuevamente aquí vale decir que esa mirada puesta en las urgencias y demandas sociales no equivale de por sí someterse a las exigencias y requerimientos de la CONEAU. Más bien supone el ojo crítico que las propias Unidades Académicas de Psicología deberán asumir para estar a la altura de las urgencias y demandas sociales, única garantía, por otra parte, de una verdadera conciencia de las necesidades reales de la sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M. (1999). Psicología en Argentina. En M. Alonso & A. Eagly (comps.), *Psicología en las Américas*. Buenos Aires: SIP.
- ALONSO, M. & GAGO, P. (2006). Algunos aspectos cuantitativos de la evolución de la psicología en Argentina 1975-2005. *Memorias de las XII Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires, Argentina.
- ARDILA, R. (1986). *La Psicología en América Latina. Presente, pasado y futuro*. México: Siglo XXI.
- ARDILA, R. (2004). A Psicología Latinoamericana: el primer medio siglo. *Revista Interamericana de Psicología*, Vol. 38, Nº 2, pp. 317-323.
- ASCOLANI, A. (1988). *Psicología en Rosario. Una crónica de recuerdos y olvidos*. Rosario: Ross.
- AUAPSI (1991). *Estatuto de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Argentina y Uruguay*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.
- Boletín Estadístico (2006). *Boletín Estadístico*, Nº 58. Alumnos en la U.N.R. Datos definitivos. Rosario: UNR.
- BORGOBELLO, A.; CERVIGNI, M. & GALLEGOS, M. (2003). Algunas dificultades en la enseñanza-aprendizaje de la biología en la Facultad de

Psicología-UNR. *Memorias de las X Jornadas de Investigación. Salud, Educación, Justicia y Trabajo*, 14 y 15 de Agosto, Tomo I, pp. 194-196.

CORTADA, N. (1978). *La Psicología en la Argentina*. En R. Ardila (Ed.), *La profesión del psicólogo*. México: Trillas.

COUREL, R. & TALAK, A. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En J. P. Toro & J. F. Villegas (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Buenos Aires: Sociedad Interamericana de Psicología.

DAGFAL, A. (2000). José Bleger y los inicios de una Psicología Psicoanalítica en Argentina en los años 60. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, Nº 2, 139-172.

GALLEGOS, M. (2003a). Algunas reflexiones sobre la problemática curricular en la Facultad de Psicología de Rosario. *Actas del Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI*. Argentina: San Luis.

GALLEGOS, M. (2003b). *Psicoanálisis e investigación: dos puntos de conflicto en la formación del estudiante de Psicología*. Trabajo presentado en el Encuentro Nacional de Estudiantes de Psicología, 10 y 11, Rosario - Argentina.

GALLEGOS, M.; LUCIANO, A. & MARTÍNEZ, G. (2003). La psicoterapia personal en la formación académica del estudiante de Psicología. *Memorias de las 2das Jornadas de Investigaciones Curriculares de los Estudiantes de Psicología*, Rosario, Argentina.

GALLEGOS, M.; CERVIGNI, M.; DANTE GÓMEZ, C. & ZIRALDO, G. (2004). Sobre concepciones de salud en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Psicología, Sociedad y Cultura*, T. I, pp. 229-232.

GALLEGOS, M. (2005). Cincuenta años de historia de la psicología como institución universitaria en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 37, Nº 3, 641-652.

GARCÍA, G. (1978). *La entrada del psicoanálisis en la Argentina. Obstáculos y perspectivas*. Buenos Aires: Altazor.

GENTILE, A. (1997). Primer Congreso Argentino de Psicología. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3 (1/2), 159-172.

GENTILE, A. (2003). *Ensayos históricos sobre psicoanálisis y psicología*. Rosario: Ross.

HERMOSILLA, A.M. (2000a). El Mercosur como contexto de la evolución legal de la psicología argentina. En O. Calo & A. M. Hermosilla (Comps.), *Psicología, ética y profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur*. Mar de Plata: UNMdP.

HERMOSILLA, A.M. (2000b). *Psicología, ética y Mercosur: buscando consensos integradores*. En O. Calo & A. M. Hermosilla (Comps.), *Psicología, ética y profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur*. Mar de Plata: UNMdP.

KLAPPENBACH, H. & PAVESA, P. (1994). Una historia de la psicología en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26, 445-482.

KLAPPENBACH, H. (2000a). El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, Nº 2, 191-227.

KLAPPENBACH, H. (2000b). El título profesional del psicólogo en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 419-446.

KLAPPENBACH, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina. *Psicología em Estudo (Maringá)*, Vol. 8, Nº 2, pp. 3-18.

RICYT. (2004). *VI Taller de Indicadores de Ciencia y Tecnología. Iberoamericano e Interamericano*. Buenos Aires: RICYT.

ROSSI, L. (1994). *Psicología en Argentina. Capítulos olvidados de una historia reciente*. Buenos Aires: Tekné.

ROSSI, L. (1997). *La psicología antes de la profesión*. Buenos Aires: EUDEBA.

ROSSI, L. (2005). *La Psicología preprofesional en Argentina. Proyectos de formación específicas en Psicología en el marco histórico, político y social*. En L. Rossi (Comp.), *Psicología en Argentina. Vestigios de profesionalización temprana*. Buenos Aires: JVE Ediciones.

ROSSI, L. & FALCONE, R. (2005). Líneas de formación preprofesional y su incorporación a la profesionalización universitaria. En L. Rossi (Comp.), *Psicología en Argentina. Vestigios de profesionalización temprana*. Buenos Aires: JVE Ediciones.

SAENZ, I. (2004). Concepciones de salud en la currícula y sus consecuencias en la formación de los Psicólogos. *Cuadernos Sociales*, Nº 4, 191-201.

SAENZ, I., GALLEGOS, M.; CERVIGNI, M.; GUARNIERI, G. & CARENA, L. (2005). El debate epistemológico de la psicología y la formación de psicólogos: un análisis histórico bibliográfico. Ponencia presentada en el XXX Congreso Interamericano de Psicología, Buenos Aires, Argentina.

VILANOVA, A. (2000). La formación académica del Psicólogo en el mundo y en el país. En O. Calo & A. M. Hermosilla (Comps.), *Psicología, ética y profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur*. Mar de Plata: UNMdP.

VILANOVA, A. (2003). *Discusión por la psicología*. Mar del Plata: UNMdP.

XINI PICADO, G. (1999). Hacia la elaboración de indicadores de evaluación. *Perspectiva educacional*, Nº 33, I-II. pp. 55-74.

# INEQUIDADES PSICOSOCIALES - INEQUIDADES EDUCATIVAS: ACERCA DE UN PLANTEO DESDE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL

Gavilán, Mirta Graciela; Cha, Rita Teresita; Quiles, Cristina Haydeé  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

## RESUMEN

El trabajo presenta una línea de análisis de la primera etapa del Proyecto de Investigación "Investigación Evaluativa sobre Estrategias de Orientación Vocacional Ocupacional para Contribuir a Revertir la Inequidad Psicosocial". El mismo se centra en el desarrollo programático y evaluativo de intervenciones estratégicas vinculadas a las temáticas de la Orientación Vocacional Ocupacional en el campo educativo. Objetivos: Analizar la problemática de la inequidad, en tanto desigualdad de oportunidades educativas y laborales, en los jóvenes que logran finalizar la enseñanza media. Revisar los conceptos de inclusión/exclusión/retención a la luz de los cambios socio-económicos y su repercusión en el campo educativo. Reconocer las propuestas de intervención Orientadoras desde un enfoque integral interdisciplinario y preventivo, como estrategias que puedan contribuir a revertir, en parte, la situación de estos jóvenes. Metodología: Se tomarán como antecedentes resultados de investigaciones precedentes vinculadas a esta problemática: "Perfil de la Orientación Vocacional y Servicios de Orientación y Empleo en La Plata y Gran La Plata" y "La Orientación Vocacional Ocupacional en Escuelas con Población de Alta Vulnerabilidad Psicosocial". Estas investigaciones dan cuenta del alto grado de inequidad, desorientación y abandono que sufren los jóvenes de los estratos sociales desfavorecidos.

## Palabras clave

Inequidad Inclusión Orientación Integral

## ABSTRACT

PSYCHOSOCIAL INEQUITIES - EDUCATIONAL INEQUITIES: ESTABLISHED FROM THE VOCATIONAL OCCUPATIONAL GUIDANCE

The paper presents an analysis line of the first stage from the Investigation Project "Evaluative Investigation about Vocational Occupational Guidance Strategies Contributing to the Reversal of Psychosocial Inequity". This project is focused in the programmatic and evaluative development of strategic interventions, related to Vocational Occupational Guidance's subjects in the educational field. Objectives: Analyse the inequity problematic, both in work and educational opportunities inequality, in youths that manage to complete middle education. Review the concepts of inclusion/exclusion/retention in the light of the social and economic changes and their repercussion in the educational field. Acknowledge the Guidance intervention proposals from an interdisciplinary and preventive approach, as strategies that could contribute to reverse, in part, these youths situation. Methodology: There will be taken as background the results of previous investigations related to this problematic: "Profile of the Vocational Guidance and Guidance and Employment Services in La Plata and Gran La Plata" and "The Vocational Occupational Guidance in Schools whit Population of High Psychosocial Vulnerability". These investigations demonstrate the high level of inequity, disorientation and abandonment that the youths from disfavoured social strata suffer.

## Key words

Inequity Inclusion Integrated Guidance

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha logrado la incorporación al sistema educativo formal de amplios sectores de la población en los niveles de la educación básica y secundaria. Sin embargo, las condiciones de aprendizaje y sus resultados continúan siendo diferentes según la región y el origen socioeconómico de los alumnos. Es allí donde las relaciones entre equidad y educación se encuentran ampliamente comprometidas. A pesar de las reformas introducidas el desarrollo en la educación es lento, deficiente e inequitativo.

El impacto de la educación en términos de eficiencia y calidad, no satisface las expectativas esenciales sino que, en realidad, profundiza la brecha de las diferencias psicosociales afectando en mayor medida a sectores de menores recursos que no cuentan con la posibilidad de acceder a escuelas preparadas para trabajar problemáticas con variables diversas que no están vinculadas directamente a lo pedagógico.

En este sentido podemos pensar que no es posible construir una sociedad integrada sobre una distribución inequitativa del conocimiento. Las acciones que tienden hacia la universalización en el acceso a la equidad en la educación, aparecen como una condición necesaria en el camino hacia formas más justas de integración e inclusión social.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en investigaciones anteriores: "Perfil de la Orientación Vocacional y Servicios de Orientación y Empleo en La Plata y Gran La Plata"(1) y "La Orientación Vocacional Ocupacional en Escuelas con Población de Alta Vulnerabilidad Psicosocial"(2); y la investigación actual "Investigación Evaluativa sobre Estrategias de Orientación Vocacional Ocupacional para Contribuir a Revertir la Inequidad Psicosocial"(3); consideramos fundamental en esta primera etapa revisar y analizar la problemática de la inequidad, en tanto desigualdad de oportunidades educativas y laborales a las que están expuestos los jóvenes que concurren a escuelas desfavorecidas y que logran finalizar el nivel polimodal.

En este sentido debemos revisar los conceptos de inclusión/exclusión/retención a la luz de los cambios socio-económicos y su repercusión en el campo educativo.

Por otra parte creemos que las propuestas de intervención Orientadoras con un enfoque integral interdisciplinario y preventivo pueden contribuir a revertir, en parte, la situación de estos jóvenes.

Nos basamos en los trabajos de campo de las investigaciones mencionadas que dan cuenta del alto grado de inequidad, desorientación y abandono que sufren los jóvenes de los estratos sociales desfavorecidos.

## EQUIDAD - CALIDAD - INCLUSIÓN

Cecilia Braslavsky (1985)(4) sostiene que "garantizar las mismas oportunidades de acceso a la educación no es suficiente, porque las posibilidades de hacer uso de la escuela estarán diferenciadas, según el sector social de origen de los educandos". Por otra parte manifiesta que para que se de cierta "equidad educativa" en grupos sociales donde los puntos de partida son diferentes se requiere de una serie de "ecualizadores", es decir brindar mejores oportunidades de educación a quienes tienen

peores puntos de partida.

A pesar de la inclusión educativa cuantitativamente concretada, se presenta el problema de la retención de los alumnos y el de la calidad de esa retención (léase repitencia, saberes devaluados, autoestima dañada, descalificación de la diferencia etc). Es así como en el año 2003, la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, presenta el plan *Todos en la Escuela. Este plan tiene como propósito “recuperar la oportunidad de aprendizajes para quienes abandonaron las instituciones, incrementar las oportunidades de mejor enseñanza para quienes se educan en condiciones particularmente dificultosas y proveer la temprana participación en el sistema educativo, comenzando por los sectores con mayores necesidades”*.(5)

Se puede constatar, que a pesar de los intentos llevados a cabo en los últimos años a través de diferentes estrategias, no existen aún alternativas significativas para la superación de la precariedad, y la desigualdad en la educación que generen una educación verdaderamente inclusiva.

Muchas de las acciones que emprende el sistema y la escuela suelen ser meros paliativos a los problemas de la pobreza y de las desigualdades sociales de origen. Las mismas, por efecto de las diferencias en calidad y cantidad de educación se mantienen, ahondando las diferencias entre los jóvenes de los estratos de menores recursos.

Daniel Feldman (2005) noveduc adolescentes e inclusión educativa un derecho en cuestión en Currículo e Inclusión Educativa explica que la inclusión aparece como problemática cuando la expansión educativa es un hecho y hay quienes no reciben todos o algunos de los beneficios de la educación.

Vinculados a los conceptos de inclusión y calidad, muchos estudios sobre la eficacia escolar, han estudiado el funcionamiento de las escuelas para determinar por qué algunas escuelas son más eficaces que otras en la consecución de los resultados. *“Una escuela es eficaz, si promueve el progreso de todos los alumnos más allá de lo que sería esperado, considerando su rendimiento inicial y su historial, si asegura que cada alumno alcanza el mayor nivel posible y se mejora todos los aspectos del rendimiento y desarrollo de los alumnos”* (Stoll y Wikeley, 1998)

Los hallazgos de investigaciones vinculadas a esta temática, ratifican que las variables asociadas a la situación social, cultural y económica de los alumnos son determinantes en el momento de abordar la equidad en el acceso, permanencia y resultados educativos.

Estos factores y otros como las nuevas formas de vivir la niñez, la emergencia de culturas juveniles y la vulnerabilidad a la que están expuestos cotidianamente (y sus formas: violencia, delincuencia, prostitución consumo y tráfico de sustancias adictivas, etc.) configuran condiciones de educación de muchos alumnos. (IIPE- Unesco, 2000:4)

Cómo hacer entonces con ello desde la escuela?

Está ampliamente constatado que las diferencias sociales y culturales de los alumnos, condicionan su progreso educativo y los resultados que obtienen, pero también existen constataciones que en muchos casos el propio sistema educativo genera desigualdades, las propias instituciones y aún los docentes poco motivados para presentar experiencias de aprendizaje interesantes y con escasa expectativa en relación a los alumnos y la participación de los padres. Esto lleva a aceptar con cierto fatalismo los esperados porcentajes de abandono y fracaso escolar o egreso deficiente de los alumnos.

En la escuela media, el problema de la inclusión educativa considerada en su dimensión cuali-cuantitativa, resulta particularmente visible. El nivel Polimodal intentó ofrecer modalidades orientadas hacia diferentes campos del conocimiento y de la producción. La formación y desarrollo de competencias fue la propuesta innovadora de la “transformación educativa”.

La noción de competencia guarda relación con los desempeños

posibles que pueden tener las personas, permite hablar de una educación con alternativas y flexibilidad de respuestas atendiendo a la actual demanda social de perfiles flexibles, no sólo en términos de la productividad y del trabajo, sino también en términos de la ciudadanía, de la vida social, del uso del tiempo libre, etc (6)

A través de los resultados obtenidos en nuestras investigaciones sabemos que los alumnos desarrollan insuficientemente sus capacidades potenciales y destrezas cognitivas, como también presentan un desconocimiento y una desvalorización de sus propios recursos en términos de aptitudes y habilidades, lo cual los coloca en desventaja con respecto a otros grupos de jóvenes.

Por otra parte reciben una capacitación limitada, no reconocen sus competencias y tienen una total desorientación respecto de su proyecto educativo y/o laboral. Paradójicamente no han recibido propuestas sistemáticas de Orientación, desconocen los recursos educativos existentes y tienen frente a ellos una gran distorsión.

### El papel de la Orientación

En tal sentido debemos considerar que la elaboración y la construcción del proyecto personal en poblaciones de alta vulnerabilidad psicosocial, requiere de una intervención orientadora preventiva dirigida al reconocimiento y revalorización de los propios recursos -del sujeto y su entorno- y de los medios necesarios para lograrlo, profundamente articulada con el Proyecto Institucional

Hoy la sociedad toda está frente a un nuevo proyecto en donde se visualiza un “más de lo mismo” ya conocido, ya que la integración de políticas educativas y políticas económicas y sociales no encuentran el punto de convergencia. Si no se considera el análisis y revisión de las políticas mencionadas será muy difícil cumplir con el objetivo de equidad, no solo desde el punto de vista de las desigualdades en cuanto a las condiciones para el aprendizaje sino que las mismas se verían acentuadas si no se les posibilita el acceso a ámbitos educativos que intenten compensar la diferencia social desfavorable con que cuentan. Esto significa que si la educación no se acompaña de políticas más integrales y focalizadas, por ejemplo de políticas de redistribución del ingreso, del empleo de la salud y en general de mejoras de las condiciones materiales, políticas y culturales para que las familias más pobres, pueden acceder a más y mejores servicios educativos, el efecto de la educación se debilita y más bien tiende a mantener la inequidad.

Es evidente que una respuesta educativa basada en la homogeneidad, con estrategias de abordaje iguales o parecidas para todos, acentúa la fragmentación del sistema y queda explicitada una condición de posible exclusión frente al mundo de los que pueden incluirse. Justamenta la idea de la inclusión implica la idea de la diversidad. De las diferencias entre los alumnos, no porque deban aprender cosas diferentes sino más bien aspirar a que las aprendan de diferentes maneras.

Estas realidades, deben inducir a un proceso de reflexión y debate que permita encontrar respuestas y proponer acciones en relación a interrogantes básicos referidos al sentido de la educación y las prácticas cotidianas que en ella se instrumentan.

La escuela debe asumir el compromiso de desarrollar acciones válidas para que los sectores sociales populares, en su paso por la misma, puedan generar condiciones mínimas que mantengan a estos jóvenes en la zona de la esperanza en relación a un futuro a construir.

Debe pensarse en una escuela distinta, capaz de reinterpretar sus funciones y redefinir su contrato social. Entendemos que la escuela de hoy, en estos contextos de marcadas desigualdades sociales, debe constituirse en una gran operatoria a favor de la Orientación. Orientar para que los jóvenes desarrollen el autoconocimiento, reconozcan sus fortalezas y debilidades, identifiquen su singularidad y desarrollen estrategias para afrontar los desafíos de vivir en contextos de gran incertidumbre

y cambio. Crear nuevas modalidades que contemplen la particularidad, sin renunciar al tesoro común de las herencias. Generar las condiciones para que los jóvenes puedan mirar la realidad y analizarla críticamente, problematizar su propia situación y detectar necesidades, ayudándolos a desarrollar estrategias de gestión para vehicular su resolución.

La escuela de hoy que trabaje para la equidad, deberá pensar seriamente cómo desplegar estrategias que permitan a los jóvenes apropiarse de las estrategias que requiere la revolución tecnológica y el mundo en el que deberán insertarse competitivo y cambiante, conservar a los jóvenes en las instituciones educativas no solo para evitar su alejamiento desertando de ellas, sino procurando profundas filiaciones emocionales y elaboración de proyectos y sentimientos de futuro

Es posible entonces pensar en las múltiples oportunidades formativas que puede ofrecer la institución educativa, en tanto y en cuanto éstas puedan efectivamente representarse como tales por parte de quienes son responsables de su gestión.

Para ello es imprescindible redefinir el sentido o los sentidos de la escolarización y atribuir significación pedagógica y educativa a todos los espacios institucionales, no solo los curriculares propiamente dichos.

---

## REFERENCIAS

- (1).- Proyecto de Investigación acreditado por la SCyT de la UNLP: 11 H/229.1998 - 2001. Director: Sergio Labourdette.
- (2).- Proyecto de Investigación acreditado por la SCyT de la UNLP: 11 H/341. 2002 - 2005. Director: Mirta Gavilán
- (3).- Proyecto de Investigación acreditado por la SCyT de la UNLP: 11 H/415. 2006- 2009. Director: Dra. Mirta Gavilán.
- (4).- Cecilia Braslavsky (1985) La discriminación educativa en Argentina. GEL. Bs.As.
- (5).- Dirección General de Cultura y Educación (2003) Comunicación del Plan Todos en la Escuela.
- (6).- Cullen, C. (1999): Competencias- Educación- Trabajo. En Orientación Trabajo Instituciones. Gavilán, M. (Comp.) Editorial de la UNLP.

## BIBLIOGRAFÍA

- CHÁ, T.; GAVILÁN, M.; QUILES, C. (2004). La intervención orientadora en poblaciones de alta vulnerabilidad psicosocial. Actas de las XI Jornadas de Investigación en Psicología, Sociedad y Cultura. Facultad de Psicología, UBA..
- FELDMAN, Daniel (2005) Adolescentes e Inclusión Educativa un Derecho en Cuestión en Currículo e Inclusión Educativa. NOVEDUC.
- GAVILÁN, M. (2005). "Modelo Teórico Operativo en Orientación". Facultad de Humanidades. UNLP. La Plata.
- CHÁ, T.; GAVILÁN, M.; QUILES, C. (2005) "Poblaciones vulnerables y escuelas vulneradas: un desafío para la Orientación Vocacional Ocupacional". Trabajo presentado en el 30º Congreso Interamericano de Psicología - Hacia una Psicología sin fronteras.
- GAVILÁN, Mirta (2003). Hacia una estrategia integral de prevención, en Revista Serie Pedagógica N°4/5, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 0
- GAVILÁN, M. (Comp.) (1999). Orientación - Trabajo - Instituciones. (Cullen - Gautie - Gavilán - Labourdette - Neffa - Roncoroni). La Plata. UNLP Ed
- MARCHESI, Alvaro (2000) Un sistema de Indicadores de Desigualdad Educativa; en Equidad en la educación. Revista iberoamericana de educación N°23.

# PENSAMIENTO CREATIVO Y ZONA DE INHIBICIÓN PROXIMA EN EL CONOCIMIENTO EN LAS MATERIAS PROYECTUALES

Gigliotti, Genaro  
SECyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Dificultades e inhibiciones en el aprendizaje del conocimiento proyectual. La transmisión y el desarrollo del conocimiento proyectual, relación dinámica de construcción colectiva, pueden dar lugar a zonas de inhibición del aprendizaje (Freiria, 2007), referidas a sus problemáticas, las formas en que se desarrolla su conocimiento, referentes o modelos proyectuales, forma de enseñarlos, contenidos y temáticas. La complejidad de las realizaciones materiales alejó de la enseñanza los objetos concretos, reemplazados por modelos que los simulaban. A pesar de la articulación dinámica de la materia, en la enseñanza del diseño el docente puede recrear el espíritu del pasado, generando mecanismos de inhibición: Cuando transmite el conocimiento como una verdad hermética, con lenguaje disciplinar críptico, subestima, ignora o desautoriza la opinión de los alumnos, prevalece lo mecánico sobre lo conceptual, en las ejercitaciones prioriza modelos destacados de algunos alumnos como únicos y excluyentes sin indagar en las cualidades y valores presentes del resto, asentando conductas pasivas y resignadas en lugar de la construcción social del conocimiento, dando lugar a pequeños cenáculos de alumnos "ilustres", expresión de enseñanza selecta. Los Programas de Intervención que desarrollamos apuntan a crear condiciones que permitan superar las situaciones señaladas, generadoras de inhibiciones en el aprendizaje del Diseño.

## Palabras clave

Diseño Conocimiento proyectual Inhibición Aprendizaje

## ABSTRACT

CREATIVE THINKING AND PROXIMAL INHIBITION ZONE IN THE KNOWLEDGE IN PROJECTUAL SUBJECTS

The transmission and development of this subject, dynamic relation of collective construction, can give rise to zones of inhibition of the learning (Freiria, 2007), referred to their own problematic ones, the forms in which its knowledge is developed, its models, forms to teach them, and its thematics. The complexity of the material accomplishments had moved away of the education the concrete objects, replaced by models that simulated them. In spite of the dynamic joint of the matter, in the education of the design the teachers can recreate the spirit of the past, generating inhibition mechanisms: When they transmit the knowledge like a hermetic truth, with cryptical language, or ignore or deprives of authority the students' opinion, the mechanic prevails over the conceptual thing, in the exercises prioritises outstanding models of some unique and excluding students without investigating in the qualities and present values of the rest, seating conducts passive and resigned instead of the active and social construction of the knowledge, giving rise to small cenacles of "illustrious" students, expression of select education. The Programs of Intervention that we developed aim to create conditions that allow surpassing the indicated situations, generating inhibitions in the learning of Design.

## Key words

Design Knowledge projectual Inhibition Learning

## Algunas reflexiones sobre aspectos que dificultan o inhiben el desarrollo del conocimiento en las materias proyectuales.

La transmisión y el desarrollo del conocimiento en las materias proyectuales es una relación dinámica entre todos los componentes que caracterizan la enseñanza: contenidos, estrategias cognitivas, actitudes y valores, hábitos y destrezas, modos de enseñar y aprender, constituyendo una unidad los articula. La construcción colectiva del conocimiento asienta en la participación activa de los alumnos y las ejercitaciones, en una construcción que se despliega en el tiempo. En su desarrollo pueden aparecer factores inhibidores del aprendizaje (Freiria), que en general refieren al tipo de problemáticas del diseño o a las formas en que se desarrolla su conocimiento en los talleres y grupos.

## En relación a los referentes o modelos proyectuales

En el campo del diseño la complejidad de las realizaciones materiales fue alejando de la enseñanza los objetos concretos, las obras, reemplazadas por modelos que las simulaban. Lo que era enseñanza directa en la obra se fue convirtiendo en un simulacro, donde los objetos a construir y la complejidad del mundo real solo podía ser alcanzada a través de representaciones, abriendo cauce al análisis teórico de obras realizadas, verdaderos modelos de referencia conceptual que, por analogía, disminuyen la distancia entre lo supuesto y lo concreto, surgiendo la teoría como fundamento y sustento de las acciones y los modelos que prefiguran la realidad a construir. Sin embargo en la enseñanza del diseño, en cada instancia del proceso de la construcción de los modelos que expresan las propuestas proyectuales, la presencia del docente, sus opiniones, sus gestos, su mano sobre el papel, ejemplificando y mostrando prácticamente los argumentos que revelan y hacen comprensible la teoría y la experiencia, sigue recreando el espíritu del pasado (Pensamiento Canónico). Continuó siendo el protagonista esencial, que condensa el conocimiento y orienta sobre la referencia histórica y teórica que le antecede. Si en todos los modelos de la enseñanza el docente es uno de los actores, en las disciplinas profesionales es el que, además de poseer los conocimientos teóricos, condensa la experiencia práctica, la cual inviste su rol de una autoridad casi incuestionable, en particular en los primeros años de cursada en que la diferencia teórica práctica con los alumnos es mayor.

Tales modelos y referentes profesionales en la enseñanza del diseño pueden operar como estímulo o por el contrario generar fuertes mecanismos de inhibición si:

1. Los modelos utilizados como ejemplos o referentes de resoluciones análogas al tema de estudio no son debidamente analizados en todas sus dimensiones, en particular en aquellos aspectos de procesamiento y génesis a los que no siempre es posible acceder (por ejemplo por la distancia temporal o física con los modelos considerados). Estas circunstancias determinan que operen como modelos incuestionables, constructores de consensos que son incorporados mecánicamente en la enseñanza, vaciados de criticidad, restando su comprensión, estimulando repeticiones que adoptan en los alumnos la forma de cliché.



2. La experiencia del profesor o del docente a través de la ejemplificación de sus obras o trabajos y resultados obtenidos, es desarrollada sin explicitación de todas las circunstancias por las cuales ha debido transitar, presentada en sus manifestaciones finales, en general a través del producto y de las características y cualidades que en él se pueden reconocer, perdiendo de vista que constituye la síntesis de un proceso y no un resultado mágico. El carácter de parcialidad que así adquiere la transmisión del saber opera como ejemplificación intransferible, no siempre posible de ser internalizada e incorporada como conocimiento, estimulando supuestos inhibidores en una gran cantidad de alumnos que asocian el Diseñar a ciertas capacidades o condiciones personales excepcionales.

### En relación a la forma de enseñar

En la enseñanza de las materias proyectuales los alumnos constituyen con cada docente un grupo, que se integra en ámbitos físicos comunes con otros tres o cuatro, a cargo de otros docentes, según las dimensiones físicas del lugar. En su conjunto constituyen lo que se reconoce en la enseñanza del diseño como *talleres*

En el *grupo* los alumnos desarrollan todas sus acciones, es el lugar de pertenencia, donde se reciben las consignas para desarrollar las actividades que demanda la materia. Los trabajos prácticos que realizan en general son representaciones gráficas o modelos de distinta calidad expuestos luego ante el grupo para su reflexión.

Estos trabajos realizados en forma individual o grupal, en clase o en sus hogares, constituyen el medio principal de construcción del conocimiento en las materias proyectuales. La exposición de los trabajos en la clase permite desarrollar reflexiones de variados aspectos (componentes prácticos de la realización, contenidos, etc.).

A través de la construcción e intercambio de conocimientos en el grupo, partiendo de la experiencia de cada alumno, concretada en su trabajo, se apela al desarrollo conceptual. La experiencia se va repitiendo a lo largo de la materia donde lo individual estimula la construcción grupal y se enriquece en ella. El conocimiento se va construyendo en forma colectiva, el grupo aparece como el ámbito por excelencia para llevar a cabo y verificar los conceptos de Lev Vigotsky (1991) acerca de teoría dialógica y zona de desarrollo próximo, concepciones donde aprender es un fenómeno social; la adquisición de conocimiento es resultado de la interacción en un diálogo participativo, entre diferentes niveles de experiencia cognitiva, proceso a través del cual se crea la zona de desarrollo proximal.

Siendo la experiencia grupal una de las formas destacadas de la enseñanza proyectual, es en el propio desarrollo de esta donde pueden surgir distintas acciones o actitudes perturbadores del desarrollo del conocimiento (La "zona de inhibición próxima", Freiria, 2007): Entre otros aspectos pueden mencionarse:

1. Cuando el docente transmite el conocimiento como una verdad hermética, sin explicitación de los caminos para su construcción y a la cual además hay que aceptar para poder acceder a las condiciones de aprobación, estimulando actitudes individuales de superación de obstáculos que rompen la construcción colectiva del conocimiento.

2. La opinión de los alumnos sobre sus trabajos, durante el desarrollo de las experiencias grupales, es subestimada, ignorada o desautorizada públicamente, inhibiendo su participación y llevándolo a dudar de su potencial.

3. La exaltación de ciertas realizaciones prácticas de alumnos integrantes del grupo sin la debida explicitación de sus valores, que necesariamente deben incluir la opinión del resto de los integrantes del grupo, da lugar a pensar que el conocimiento sería distante y exclusivo.

4. La calificación explicitada como un valor solamente individual sin correlatos de evaluación y comparación grupal, reduciendo la comprensión de las dificultades y de las alternativas o

caminos posibles de superación, trabando en consecuencia desarrollos futuros, al no poder transferirse la experiencia grupal a la individual.

5. Tipos de ejercitación que priorizan los modelos destacados realizados por algunos alumnos como únicos, con valores excluyentes, no indagando en las cualidades y valores presentes en las realizaciones del resto, asentando conductas pasivas y resignadas al estimular solo el crecimiento de alumnos destacados pero reducidos, en lugar de la construcción social del conocimiento, dando lugar a pequeños cenáculos de alumnos "ilustres", expresión de una enseñanza selecta.

6. La priorización en la corrección de los trabajos de los aspectos operativos por encima de los contenidos. Esto, en las materias proyectuales, opera como un fuerte condicionador de la conducta de los alumnos, *lo mecánico por sobre lo conceptual*, pone el acento en aspectos que reducen la amplitud de la disciplina convirtiéndola en un modelo de predominio de ciertas habilidades y destrezas individuales, no siempre posibles de ser desarrolladas y adquiridas por todos los alumnos.

7. La presentación confusa de objetivos, como su explicitación insuficiente, condiciona y empobrece la realización de los ejercicios, estimulando en el alumno la búsqueda individual de pautas u objetivos supuestamente ocultos que sería necesario descubrir para cumplir (concepciones mágicas e imaginarias del aprendizaje).

8. El uso por parte del docente de un lenguaje disciplinar críptico, en particular sobre los hechos y fenómenos del mundo cotidiano, generando ruptura e incomprensión de la experiencia de la cual los alumnos son activos protagonistas como individuos sociales y limitando en las reflexiones grupales la participación plena y activa. En disciplinas como las proyectuales donde los individuos son socialmente los destinatarios de las acciones del diseño, se corta así la posibilidad de recrear la experiencia individual que constituye el nexo más destacado con las expresiones de la realidad, en particular con los usuarios, que los alumnos mismos representan.

9. La carencia de estrategias pedagógicas que permitan en las ejercitaciones alcanzar complejidades crecientes y niveles diferenciados y variados de operación práctica de los alumnos según sus propias experiencias (discusiones, investigaciones, construcción de modelos, dibujos, etc.) estimulando un tránsito y una incorporación paulatina de nuevas habilidades y conductas

10. Ejercitaciones y acciones docentes que no estimulan las conclusiones y avances basados en las reflexiones grupales, vaciando de contenido formas potenciales como las grupales que, por superficialidad o ineficiencia, operativa o conceptual, producen su desvalorización, estimulando conductas que privilegian el estudio y el crecimiento en forma individual, sin participación social. La incomprensión práctica del potencial del conocimiento compartido, acentúa las valoraciones negativas ya instituidas en la enseñanza secundaria.

11. Carencia de estrategias múltiples con variación de actividades y roles (alternancia de trabajo individual y grupal, recorridas grupales, rotación de roles en exposiciones, elaboración de críticas con participantes distintos, etc.) que permitan superar situaciones de pasividad, garantizando la participación de todos los alumnos.

### En relación a los contenidos y temáticas

En las materias proyectuales la mayoría de las temáticas desarrolladas se corresponden con la realidad, en ella los Objetos de Diseño constituyen la expresión más destacada del mundo artificial creado por el hombre. Manipular, consumir, usar disponer de los objetos, es una actividad que los hombres en sociedad realizan cotidianamente con naturalidad. Los alumnos son portadores de esta experiencia y de las múltiples expresiones del imaginario social sobre estos aspectos, a diferencia con otras disciplinas, los objetos del campo proyectual le son familiares y supuestamente conocidos, sus valoraciones

operan con fuerza. En la enseñanza del Diseño estos valores (a veces fuertes preexistencias conceptuales) no pueden ser desconocidos o ignorados sino reelaborados y ampliados en su valoración crítica y disciplinar, pero no podemos perder de vista que, a veces, pueden permanecer ocultos y no explicitarse, empobreciendo el desarrollo del conocimiento como consecuencias de algunos hechos entre los que podemos reconocer:

1. Ejercitaciones que ignoran todas las expresiones de la realidad, haciendo una selección intencionada de algunas de sus manifestaciones y omitiendo aquellas otras que se corresponden con las experiencias de la que son portadores los alumnos. Solo se presentan manifestaciones de un contexto reducido y parcial, distante del de los alumnos, que opera como barrera que limita e impide su participación plena en las discusiones y reflexiones grupales.

2. Las ejercitaciones donde se estimulan contenidos y objetivos herméticos e incomprensibles en las que se acentúan Imaginarios instituidos, en los cuales el diseño es asociado en general con el arte, con manifestaciones "creativas" entendidas como algo misterioso para las cuales es necesario disponer de extrañas condiciones individuales, generando sobrevaloración de lo que debe disponer inicialmente cada alumno, por sobre las posibilidades de su desarrollo a través de la enseñanza. Queda claro que nuestra concepción de "Pensamiento Creativo" refiere a instrumentos y estrategias cognitivas, aprehendibles, y no a mágicos dones.

3. Ejercitaciones sobre temáticas proyectuales distantes de las experiencias de los alumnos, que impiden desplegar la participación activa y superar en un clima de libertad las incertidumbres, trabas y bloqueos que las mismas suelen contener al iniciarse en el Diseño.

Los Programas de Intervención que desarrollamos apuntan a crear condiciones que permitan superar las situaciones señaladas, generadoras de inhibiciones en el aprendizaje del Diseño.

---

## BIBLIOGRAFÍA

ARNHEIM, R. (1993) Consideraciones sobre la educación artística, Paidós, Barcelona.

BOURDIEU, P. (1993), Cosas dichas, Edit. Gedisa, Barcelona.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1990) Los Herederos, los estudiantes y la cultura, Edit. Siglo XXI, Madrid.

FELD, J.S. (2006) "Pensamiento Creativo y Profesionalización del Rol Docente". Memorias de las XIII Jornadas de Investigación - Fac. Psicología UBA Tomo 1. Pág. 221. Bs. As.

FREIRIA, J.E. (2004), "Creatividad y Educación", en Augusto Pérez Lindo (comp.), Creatividad, Actitudes y Educación, Biblos, Buenos Aires.

FREIRIA, J.E. (2005), "La gestión de la enseñanza y el aprendizaje universitarios", Actas del V COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA DE AMÉRICA DEL SUR, Mar del Plata.

FREIRIA, J.E. et al. (2004), "Pensamiento Creativo, Instrumento Cognitivo", Depto. de Humanidades, CBC, UBA y Proyecto Editorial, Buenos Aires.

FREIRIA, J.E. (2006), "Pensamiento Creativo para la Sociedad del Aprendizaje", Memorias de las XIII Jornadas de Investigación - Fac. Psicología UBA Tomo 1. Pág. 233. Bs. As.

FREIRIA, J.E. (2007), "Pensamiento Creativo y Zona de Inhibición Próxima", Presentación a las XIV Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, UBA

FREIRIA, J.E.; FELD, J.S. (2003) "Aplicación de programas de intervención en la enseñanza - aprendizaje del pensamiento creativo como instrumento cognitivo". X Jornadas de Investigación - Facultad de Psicología UBA Tomo 1. 247. Bs. As.

FREIRIA, J.E.; FELD, J.S. (2005), "Los Programas de Intervención para el desarrollo del Pensamiento Creativo", Memorias de las XII Jornadas de Investigación en Psicología, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.

GIGLIOTTI, G. (2006) "Pensamiento Creativo y Diseño". Memorias de las XIII Jornadas de Investigación - Facultad de Psicología UBA Tomo 1. Pág. 250. Bs. As.

PERKINS, D. (1997), La Escuela inteligente, Edit. Gedisa, Barcelona.

ROJAS MIX, M. (2006), El Imaginario, Civilización y Cultura del siglo XXI, Edit. Prometeo, Buenos Aires.

VIGOTSKY, L. (1991), Obras Completas, Madrid, Visor.

# ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS INTEGRALES EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA U.N.T. LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES INSTITUCIONALES

Gil Moreno, María Del Carmen; Guerrero de Puppio, Marta; Zabala, Ana María; González, Ana Carolina; Abate, Nora Irene; Garrocho, María Florencia  
Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

## RESUMEN

El presente trabajo se incluye en el proyecto de investigación "La Formación del Psicólogo en contexto de innovación" dirigido por la Dra. Gil Moreno (CIUNT, 2004/2007) estudia las condiciones educativas de los "proyectos integrales". Los proyectos integrales formaron parte de un Proyecto Institucional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, evaluado y financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. (2005) Articulaban las funciones de docencia, investigación y extensión. Surgieron en un contexto de malestar de los actores institucionales respecto a la formación vigente. Proponían ruptura con esos modelos, incluyendo la práctica en la formación del profesional psicólogo. La estrategia didáctica fue abordar problemáticas concretas de la realidad. Este trabajo analiza la implementación de los proyectos integrales. La metodología fue cualitativa, con entrevistas a docentes, tutores y alumnos. Los actores institucionales afirman que las prácticas fueron importantes, resaltan y valoran los logros alcanzados. Estas prácticas no se institucionalizaron, por multiplicidad de factores: políticos, económicos, institucionales, de relaciones y propios de la dinámica de enseñanza aprendizaje. Quedan abiertos interrogantes, por la complejidad del campo, las voces de los actores son una dimensión de este problema.

## Palabras clave

Prácticas Formación Innovación Cambio

## ABSTRACT

ANALYSIS OF THE INTEGRAL PROJECTS OF THE CARRER OF PSYCHOLOGY OF THE U.N.T. THE PERSPECTIVE OF THE INSTITUTIONAL ACTORS

The present work includes in the investigation project "the Formation of the Psychologist in context of innovation" directed by the Dra. Gil Moreno (CIUNT, 2004/2007) studies the educative conditions of the "integral projects". The integral projects comprised of an Institutional Project of the Faculty of Psychology of the National University of Tucumán, evaluated and financed by the Secretariat of University Policies of the Ministry of Education of the Nation. (2005) They articulated the functions of teaching, investigation and extension. They arose in a malaise context of the institutional actors with respect to the effective formation. They proposed rupture with those models, including the practice in the formation of the professional psychologist. The didactic strategy was to approach problematic concrete of the reality. This work analyzes the implementation of the integral projects. The methodology was qualitative, with educational interviews to, tutorial and students. The institutional actors affirm that the practical ones were important, stand out and value the reached profits. These practices did not institutionalize, by multiplicity of factors: politicians, economic, institutional, of own relations and of the education dynamics learning. They are left open questions, by the complexity of the field, the voices of the actors are a dimension of this problem.

## Key words

Practice Formation Innovation Change

Los "Proyectos Integrales" se implementaron en el año 2005 en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Cambia la gestión de la Facultad (2006), se autoriza la continuidad de los proyectos. En la voluntad del equipo docente debido a la falta de financiamiento. En el año 2007 solo se implementa un proyecto, estas dificultades de institucionalización se estudian en este trabajo. Con esta finalidad se analizan sus prácticas de enseñanza- aprendizaje, desde las voces de sus protagonistas, docentes, alumnos y tutores. Para el análisis de los datos se construyeron tres categorías: 1.- prácticas de enseñanza y de aprendizaje, 2.- fortalezas y 3.- debilidades.

## 1. Prácticas de enseñanza / aprendizaje

Numerosas investigaciones dan cuenta de las dificultades con las que se enfrentan los proyectos que pretenden romper con los modos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, de encarar las funciones, sostenidas en la concepción de universidad y de ciencia de la modernidad. ¿Es posible innovar mediante la ruptura con el paradigma considerado hasta ahora válido y adecuado en la formación de los futuros psicólogos? En los discursos de docentes y alumnos se destaca la importancia en estos procesos de enseñanza y de aprendizaje, la posibilidad de inmersión en la realidad y sus problemas como fortaleza. Esto permitió realizar acciones de intervención, orientadas por el compromiso ético / pedagógico. Docentes y alumnos sostienen que estos proyectos posibilitaron la construcción de "modos de pensar", "modos de actuar" que contribuyeron en la formación de un profesional psicólogo integrado a la realidad social. Los alumnos evalúan su participación indicando: "nos permitió conocer la realidad, nos recibieron sin problemas y con buena predisposición para trabajar con nosotros", "fue una experiencia enriquecedora, sobre todo por nuestra participación activa".

Otro aspecto que aparece es la tensión entre teoría y práctica, problemática que no puede considerarse como un ámbito independiente de las teorías educativas que sostienen esa relación. Esta muy arraigada la idea que son esferas independientes, el gran desafío es cómo "articularlas" porque según nuestro criterio son dos caras de una misma cuestión, de este modo desaparece el dilema teoría / práctica, porque ambas se potencian. Los proyectos integrales lograron según los docentes entrevistados: "Romper con la antinomia teoría y práctica", "Posibilitó la producción de conocimientos situados en distintas experiencias que abordaron graves problemas sociales".

El replanteo de la función docente desde la acción tutorial, se destaca como la acción más importante, sobre todo en el discurso de los alumnos. Consideran que promovió el conocimiento y el seguimiento, desde un espacio de reflexión y contención. El "andamiaje tutorial" constituyó un acompañamiento mediante una interacción que posibilitó el aprendizaje, orientada hacia la creciente autonomía de los alumnos.

Para los tutores "fue una experiencia docente que cambió la forma de mirar tanto la docencia como la investigación y esto se vio reflejado en los trabajos que se produjeron".

## 2.- Factores que favorecieron su desarrollo

La mayoría de los actores entrevistados coinciden en evaluar

positivamente la implementación de los proyectos integrales. Los docentes afirman: "La idea de los proyectos fue buena". Comparten las ideas de base: "Apertura a nuevos modos de pensar", "Muy bueno incluir nuevos modos de acceder al conocimiento", "inserción en un espacio de práctica", "responder a demandas del medio", "articulación entre investigación, docencia y extensión", "la investigación atravesó todo el trabajo de campo". Coinciden en afirmar "fue una propuesta diferente en los contenidos y en las prácticas", "articulamos teoría y práctica, pudimos intervenir sin descuidar el papel del conocimiento, "nos apropiamos del conocimiento en los libros y en los hechos". "La articulación constituyó un ideal de trabajo, era una propuesta áulica diferente, posibilitaba construir a los alumnos sus propios instrumentos, transitar el terreno. "Produjo una implicación placentera", "la implicación de los actores (alumnos, docentes y tutores). Cambió el posicionamiento y compromiso respecto a la formación".

Los alumnos se sintieron sorprendidos por la "buena predisposición docente", "fueron muy buenos estos espacios de reflexión", "la ayuda y el apoyo con un acercamiento poco común en los docentes", "esta experiencia deja en mí una huella para presente y futuro". Estos discursos manifiestan la importancia de la reflexión en la acción como interrogación de la realidad interna y externa, la que genera compromiso en el análisis.

En las prácticas también se valorizó el trabajo en equipo, no se aprende en forma aislada y solitaria, sino en un proceso caracterizado por una intensa práctica social gracias a la cual aprendemos y nos convertimos en quienes somos. "Muy interesante la propuesta de trabajo en equipo", "enriquecedor para todos los miembros del equipo", "me sentí muy cómoda con el grupo y la tutora", "llegamos a conformar un equipo de trabajo". Pareciera que llegaron a constituir "comunidades de práctica" de carácter informal entre alumnos y profesores para llevar adelante una tarea conjunta en el tiempo, grupos que desarrollan sus propias prácticas, rutinas, rituales, símbolos, historias y relatos que llevan a sobrevivir conjuntamente en una empresa importante, crean una práctica para hacer lo que es necesario hacer (Wenger, 2001).

### 3. Factores que obstaculizaron su continuidad

Nuestros interrogantes se dirigieron a indagar las situaciones que impidieron la continuidad de los proyectos integrales. En este sentido se obtuvieron respuestas con argumentos monocausales entre los docentes, quienes han afirmado que la falta de continuidad esta en la falta de recursos económicos para financiar esta tarea: "falta de financiamiento", "falta de recursos humanos", "no tienen sostenimiento económico" "falta de rentabilidad" "Es un problema de presupuesto" o "tal vez no se buscaron los dispositivos necesarios"

Pero frente a este discurso homogéneo nos preguntamos ¿con qué podemos relacionar este móvil económico como obstáculo para la continuidad de un proyecto que en general fue evaluado como exitoso? Por otra parte, si consideramos que la falta de prácticas es una queja reiterada de los alumnos, porque un proyecto que venía a resolver ese problema no tuvo continuidad?

Lo que aparece como contradictorio en los discursos es que al mismo tiempo que se valora como positivo las experiencias de docentes, se sostienen posiciones opuestas que señalan "la falta de compromiso docente" como obstáculo para la continuidad del proyecto. "inseguridad, incertidumbre de los docentes", "la enseñanza pasa por el conocimiento, la implicación, el cariño, la vocación, por la profesión", ¿Cómo el cuerpo docente muestra las prácticas?, Otros consideran que eran problemas de los alumnos "la masividad", "lo obligatorio lleva al fracaso".

Para los alumnos uno de los factores negativos en esta experiencia fue "la falta de tiempo".

### CONCLUSIONES

Durante el taller de evaluación con todos los docentes que habían

participado de los proyectos integrales, se preguntaron ¿cómo llegamos hasta aquí?. En la respuesta se palpó colectivamente la satisfacción por lo rico de la experiencia y por su impacto social.

Desde esta perspectiva se definió como natural la continuidad, anhelo que, la coordinadora señalara como "ingenuidad". La explicación es que "la sustentabilidad de un proyecto no bastan sus logros", sino que resulta necesario crear las posibilidades institucionales para realizar una adecuada intersección entre evaluación y reprogramación.

Frente a la falta de continuidad en estos proyectos integrales podemos encontrar varios factores que consideramos que han incidido fuertemente. En primer lugar la ausencia de condiciones institucionales, entre ellas políticas y económicas. Ya que si hay voluntad política los fondos pueden tratar de encontrarse. Otro factor que creemos importante y que pudo haber sido un obstáculo en la continuidad es que no se produjo una verdadera ruptura con los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales, la inercia pudo más, que el impulso a la transformación.

Por su parte los alumnos si bien demandan espacios de práctica advierten la necesidad de redoblar su esfuerzo y ajustar mucho más sus tiempos en una tarea en la que hay que poner en juego el saber, el saber hacer, y sobre todo, el compromiso moral en un ámbito propio de práctica pre-profesional.

Si bien esta experiencia de los Proyectos Integrales ha sido un intento exitoso de cambio en la formación del psicólogo, no ha podido institucionalizarse. En los discursos de todos los actores se han observado elementos contradictorios, como por un lado se valora la práctica, y en los hechos estos proyectos se han desvanecido. Es necesario continuar y profundizar los espacios de reflexión acerca de cómo incluir las prácticas en la formación. No debemos olvidar que Psicología es una carrera de riesgo, por eso se deben de incluir 500 hs de práctica.

Resulta prioritario avanzar en la elaboración de propuestas, capaces de habilitar experiencias concretas donde desarrollar prácticas curriculares así como una estructura docente que las sostengan.

Queda planteado así ¿Qué, cómo y quienes se hacen cargo de esta responsabilidad?

---

### BIBLIOGRAFÍA

GIL MORENO, María del Carmen (2005 - 2007) La formación de psicólogos en un contexto de innovación" - Proyecto de investigación evaluado y financiado por Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNT

GIORGI, Victor (2004) Informe diagnostico producido como asesor externo del proyecto "Docencia en servicio en la formación del psicólogo. Algunos ejes para un nuevo modelo", San Miguel de Tucumán

# PROYECTOS INTEGRALES EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA U.N.T: LÍMITES, CONFLICTOS Y OPORTUNIDADES DE INNOVACIÓN Y CAMBIO

Gil Moreno, Maria Del Carmen; Guerrero de Puppio, Marta; Zabala, Ana María; González, Ana Carolina; Abate, Nora Irene; Garrocho, María Florencia  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

## RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "La formación del psicólogo en un contexto de innovación" (CIUNT: 2004/07). Un objetivo de la investigación es: "identificar y analizar el impacto educativo y psicosocial del proceso de enseñanza aprendizaje, durante la formación de psicólogos, en espacios curriculares innovadores". Los proyectos integrales de articulación de docencia-investigación -extensión, implementados en la Facultad de Psicología de la UNT (2005/06), en el ciclo profesional de la carrera, se configuraron con ambición de innovar. Profundizamos el análisis y la reflexión en torno a la innovación a nivel institucional/curricular. La metodología de investigación utilizada fue esencialmente cualitativa. Análisis de la documentación producida: programaciones, fichas de evaluación, informes finales y entrevistas en profundidad a los docentes responsables de proyectos y a tutores. El análisis muestra que los tiempos políticos y los tiempos educativos son diferentes y esto tiene consecuencias en las limitaciones de toda innovación en cuanto al calendario como a la preocupación por sus metas. La durabilidad limitada por la falta de estabilidad de los apoyos financieros- organizativos es la causa de no institucionalización que la mayoría de los actores invocaron, como así también una valoración positiva de la calidad de la propuesta en sí.

## Palabras clave

Formación Innovación Cambio

## ABSTRACT

INTEGRAL PROJECTS IN THE CARRER OF PSYCHOLOGY OF THE UNT: LIMITS, CONFLICTS AND OPPORTUNITIES OF INNOVATION AND CHANGE

This work frames in the investigation project "the formation of the psychologist in a context of innovation" (CIUNT: 2004/07). An objective of the investigation is: "to identify and to analyze the educative and psycho-social impact of the education process learning, during the formation of psychologists, in innovating curricular spaces". The integral projects of teaching-investigation joint - extension, implemented in the Faculty of Psychology of the UNT (2005/06), in the professional cycle of the race, were formed with ambition to innovate. We deepened the analysis and the reflection around the innovation at curricular institutional level/. The methodology of used investigation was essentially qualitative. Analysis of the produced documentation: programming, cards of evaluation, closing reports and interviews in depth to the educational people in charge of projects and tutors. The analysis sample that the political times and the educative times is different and this has consequences in the limitations of all innovation as far as the calendar as to the preoccupation by their goals. The durability limited by the lack of stability of organizational the financial supports/is the cause of no institutionalization that the majority of the actors invoked, like thus also a positive valuation of the quality of the proposal in himself.

## Key words

Formation Innovation Change

El análisis actual focaliza las condiciones institucionales y la evaluación de los proyectos integrales, considerados una innovación en la formación de los psicólogos, desde las producciones y las voces de los actores, con la finalidad de mirar hacia atrás buscando aprender de lo hecho, de los errores y los aciertos, valorando lo positivo y lo negativo, mas allá de la no continuidad de los mismos. La metodología de investigación utilizada fue esencialmente cualitativa: análisis de la documentación producida: programaciones, fichas de evaluación, informes finales y entrevistas en profundidad a los docentes responsables de proyectos y a tutores.

## INNOVACIÓN Y CONDICIONES INSTITUCIONALES

Nos preguntamos: ¿hasta qué punto nuestra institución avala un tutelaje de los alumnos en el aprendizaje de las prácticas profesionales? ¿en qué condiciones?

Siguiendo a Lucarelli (1992) acordamos que una práctica innovadora debe ser trabajada en el contexto institucional de las relaciones, que son relaciones de poder; una práctica innovadora no lo es por la introducción acrítica de lo nuevo en lo viejo y sí por guardar en ella un germen de ruptura. El cambio no es espontáneo, surge en determinadas circunstancias, en un punto que todo nos obliga a cambiar, cambios en el currículo, en las formas de ver y pensar las disciplinas, en las formas de relacionar unas materias con otras y en los amarres conceptuales intrínsecos. Cambios en las relaciones de poder, en lo epistemológico y en la docencia.

Una innovación adquiere significado cuando se traduce en mejora del aprendizaje y esta mejora se espera tanto en la realización del trabajo docente desde la resignificación de roles y en la capacitación y satisfacción de los estudiantes. Fue orientada a la resolución de problemas como principal factor estratégico y al mismo tiempo a integrarse con otros componentes del proceso educativo con los cuales necesariamente interactúa y se complementa.

El jurado externo reconoció a los proyectos relevancia formativa, profesional, social y vinculación con la política universitaria. (Niremburg: Informe final 06).

Secundando a House (1979) diríamos que la innovación educativa es el intento sistemático de cambiar la educación, introducir nuevas ideas y nuevas técnicas. La innovación resulta en la transformación de un ambiente, grupo, individuo, institución, aula etc., y se hace extensivo el significado de innovación, incluyendo tanto la novedad como el proceso de adopción.

La innovación como proceso implica entre otros aspectos el siguiente:

- transformaciones en las prácticas que habrán de manifestarse en distintos ámbitos como materiales de trabajos, hábitos, actitudes, efectividad en las acciones, dinámica institucional, etc. porque la innovación que es real genera cambios de importancia.

Respecto al concepto de cambio, según Fullan (1991), citado en Angulo Rasco (1994) se puede diferenciar dos ámbitos importantes del mismo: el subjetivo y el objetivo.

El ámbito subjetivo se refiere a los marcos de significados pre-existentes en una cultura académica concreta, desde la cual

se interpretará la innovación; y si la misma logra introducirse se establecerán nuevos significados. Si no se evalúan suficientemente aquellos significados contextuales y las situaciones de los sujetos que tendrán que utilizarlas, se cae en el riesgo de lo que se llama innovación sin cambio o innovación que "ha perdido su identidad".

El ámbito objetivo del cambio educativo se encuentra representado por las prácticas, y se refiere también a los contenidos simbólicos que subyacen a la innovación y a los elementos instrumentales en los que se vertebran dichos contenidos simbólicos.

Asumir el análisis de una visión global del cambio nos lleva a considerar elementos y componentes relevantes, controvertidos y conflictivos que tienen que ver con limitaciones del contexto institucional, en la existencia de incompatibilidades entre las necesidades planteadas y el sostenimiento de las condiciones que permitan que lo que se ambiciona sea realmente cambiado.

### **Discusión de resultados y algunas hipótesis en relación al desenlace**

Basándonos en tales referencias las siguientes preguntas ordenaron la reflexión y el análisis: ¿Qué propiedades resultaron viables y cuáles no? ¿Cuáles atributos se ajustan o se corresponden con los factores contextuales? ¿Las acciones y procedimientos resultaron estratégicos en relación con los objetivos de la innovación?

En primer lugar, el marco de significados preexistente en la cultura del cuerpo docente si bien era propiciador del cambio implicado en la propuesta, no estaba libre de las contradicciones propias de la historia del grupo, de los renuentes. El Dr. Víctor Giorgi(2004) elaboró un diagnóstico acerca de la situación institucional en relación a los cambios, durante un taller inicial del proyecto, en el cual destaca el hecho que "la mayor parte de las debilidades y amenazas provienen del propio colectivo y por lo tanto depende de él su transformación".

Se remodelaron y equiparon espacios para las prácticas pero no se llegó a institucionalizarlos como espacios/ tiempos físicos y simbólicos para que se realicen reflexiones colectivas en las que docentes y estudiantes revisen sus concepciones, teorías, representaciones y prácticas.

Los cambios en las prácticas no sólo están referidos a los estudiantes sino fundamentalmente a las prácticas docentes, desde nuevos roles y significaciones, destacando el rol del tutor como clave, tanto en su función docente como su inclusión en la estructura de recursos humanos.

Sería legítimo suponer que el conflicto se plantea entre las políticas internas que requiere el proyecto institucional y los intereses particulares de colectivos o individuales que no son negociables a la hora de la provisión y sostén de una base de recursos indispensables para la sostenibilidad del cambio. Es decir que desde la perspectiva político-institucional resulta comprometido o dificultoso balancear los costos/beneficios del proyecto de cambio tanto entre los niveles individuales, grupos de intereses y colectivo institucional mismo.

La contradicción de intereses no tiene resolución desde el plano exclusivamente técnico, su resolución es de carácter político. La innovación pedagógica para ser tal, para implantarse, exige un trabajo sistemático, esfuerzo, tiempo e inversión. Si logra instalarse, abre a nuevas perspectivas en el campo de la enseñanza aprendizaje y genera un nuevo molde, un nuevo modelo destruyendo el anterior. Los datos revelan que mientras se valora positivamente la innovación, por otra parte se acepta y resigna la no continuidad, señalando como principal obstáculo la falta de financiamiento, según el 90% de los entrevistados. La implementación se cumplió en orden a su planificación, seguimiento y evaluación, con un balance a favor desde los objetivos propuestos; el informe de evaluación final ( Niremburg 2006) los consideró, en su mayoría, sólidos en ideas e intenciones. Sin embargo, el sostenimiento parcial de algunos proyectos en el período siguiente y la no continuidad actual se

traducen en la no adopción de la innovación en el marco de la formación actual. La pregunta que se impone es ¿se negó identidad a la innovación; los avales no fueron suficientes para su adopción? La implementación supone un proceso organizativo que implica interacciones entre el proyecto y los ambientes y también un proceso natural, azaroso de interpretación, negociación, comunicación/incomunicación que define lo que concretamente ocurre, más allá de lo que se intenta que ocurra. En otras palabras, el cambio tiene dos aspectos contrastantes: por un lado supone la necesidad sentida de transformar una realidad y puede ser gestionado técnicamente, pero por otro lado también supone aspectos sociales y políticos que escapan de ser un fenómeno que pueda reducirse técnicamente. Los tiempos políticos y los tiempos educativos son diferentes y esto tiene consecuencias en las limitaciones de toda innovación en cuanto al calendario como a la preocupación por sus metas.

### **A MODO DE CONCLUSIÓN:**

Creemos en oportunidades de cambiar, en tiempo de desafíos. Las condiciones institucionales son un elemento clave que van a permitir la sostenibilidad de procesos de cambio para no cambiar o la ruptura e instalación de nuevos procesos basados en la dimensión cooperativa, la confianza entre actores, en una ética funcional.

Resolver estos conflictos va asociado a un proceso de institucionalización que construya una nueva visión, una manera nueva de actuar, hacer más sólidas las relaciones de participación e interacción en el proceso mismo de cambio para alcanzar algún éxito en los desafíos de formación del psicólogo.

---

### **BIBLIOGRAFÍA**

- GARCÍA, C. (1992) Innovación Educativa Asesoramiento y Desarrollo Profesional Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- ANGULO RASCO y BLANCO, N. Coordinadores (1994) Teoría y Desarrollo del currículum Cap. VI. Aljibe. Málaga.
- HOUSE, E. (1988) "Tres perspectivas de la innovación: tecnológica, política y cultural" Rev. Educación 286 pp.5-34.
- LUCARELLI, E. (1994)" Teoría ypráctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica" Cuadernos de investigación N° 10 Bs.As.

# ESPACIOS DE PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE GRADO DEL PSICÓLOGO: DESAFÍOS ACTUALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS REQUERIDAS EN EL EJERCICIO DEL ROL

González, Daniela Nora; Salinas, Daniela Fernanda  
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El presente trabajo, se encuadra en las investigaciones Proyecto UBACyTP0612004/2007. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, dirigido por la Mg. Cristina Erausquin. El recorte abordado analiza los resultados obtenidos sobre las figuras del psicólogo construidas por los estudiantes de Psicología de la UBA en su tránsito por las Prácticas Profesionales del área Social-Comunitaria y Trabajo. Se pretende reflexionar sobre el impacto de la diversidad y heterogeneidad de experiencias a la que se enfrentarán en el ejercicio de su rol y los desafíos que se presentan para la construcción de competencias requeridas en el mismo. Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. Los datos se obtuvieron Mediante una consulta escrita de preguntas abiertas, administrada a los estudiantes, antes y después de cursar las Prácticas Profesionales y de Investigación en el 1° Cuatrimestre de 2005. La muestra está conformada por 98 estudiantes (Prácticas Profesionales del Área Social-Comunitaria y del Área Trabajo, muestra: 30e estudiantes) La unidad de análisis para el avance en la construcción conceptual e interpretación de la información es "modelos mentales de estudiantes de Psicología para la intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos". Posicionados desde el enfoque socio-cultural, es fundamental la participación guiada en comunidades de práctica para la apropiación de instrumentos de mediación y construcción de competencias profesionales.

## Palabras clave

Prácticas profesionales Profesionalización Competencias

## ABSTRACT

SPACES OF PRACTICE AND INVESTIGATION IN THE FORMATION OF DEGREE OF THE PSYCHOLOGIST: PRESENT CHALLENGES FOR THE CONSTRUCTION OF COMPETITIONS REQUIRED IN THE EXERCISE OF THE ROLL. The present work, fits in the investigations Project UBACyT P061 2004/2007. Faculty of Psychology, University of Buenos Aires, directed by the Mg. Cristina Erausquin. The boarded cut analyzes the results obtained on the figures of the psychologist constructed by the students of Psychology of the UBA in its transit by the Professional Practices of the area Social-Communitarian and Work. It is tried to reflect on the impact of the diversity and heterogeneity of experiences which they will face in the exercise of its roll and the challenges that appear for the construction of competitions required in it. Methodologic Strategies: One is a descriptive and exploratory study with quantitative and qualitative analyses. The data were obtained by means of a consultation written of questions opened, administered to the students, before and after attending the Professional Practices and of Investigation in 1° Fourth month period of 2005. The sample is conformed by 98 students (Practical Professionals of the Social-Communitarian Area and of the Work Area, sample: 30 students) the unit of analysis for the advance in the conceptual construction and interpretation of the information is "mental models of students of Psychology for the professional intervention on problems located in different contexts". Positioned from the sociocultural approach, the participation guided in communities of practice for the appropriation of mediation instruments and construction of professional competitions is very important.

## Key words

Professional practices Becoming professional Competitions

## INTRODUCCIÓN

Para reflexionar sobre la complejidad que implica la construcción del rol profesional de los psicólogos en formación, centraremos el análisis en el impacto que genera la participación guiada en *comunidades de práctica* para la apropiación de instrumentos de mediación y construcción de competencias profesionales, sobre las narrativas de 26 estudiantes de las Prácticas Profesionales del Área Social-Comunitaria de las Prácticas Profesionales del Área Trabajo.

Dicho análisis considera una unidad multidimensional, que entrelaza tramas, sujetos y dispositivos, focalizando giros, fortalezas y puntos críticos de la profesionalización. Se intenta comprender la forma en que se dan estos procesos, contemplando los desafíos que se presentan a las distintas propuestas pedagógicas en su participación en la construcción de competencias requeridas en el ejercicio del rol en la actualidad.

## Caracterización de la Prácticas desde sus programas

Las dos propuestas de Prácticas Profesionales en el área Social-Comunitaria en que se llevó a cabo la investigación, promueven actividades de los estudiantes que giran en torno a la observación no participante en instituciones diversas; y la participación en reuniones de equipos profesionales, ateneos de discusión, etc. En ambas, el marco epistémico desde el que abordan la propuesta, es psicoanalítico.

En las Prácticas Profesionales del área de trabajo, se propone la inserción de los estudiantes en actividades teóricas y prácticas, organizadas secuencialmente, desde la observación y selección de una evaluación psicodiagnóstica a trabajadores de contextos laborales estresantes, para identificar factores de riesgo y factores de resiliencia para el individuo; a la sistematización y el análisis de los datos recabados con herramientas estadísticas apropiadas.

## Algunos resultados obtenidos

En relación a la **situación problema**, abordaremos los resultados de sus diferentes ejes en ambas áreas de las Prácticas Profesionales. En el **área Social-Comunitaria**, el eje **De la simplicidad a la complejidad**, muestra un aumento en el porcentaje de estudiantes que enuncian problemas complejos con interrelación entre factores y dimensiones que incluyen tramas intersubjetivas y psicosociales (5), Pre-Test (46,2%) y Post-Test (57,7%), siendo el que concentra el mayor número de respuestas. En las Prácticas Profesionales del **área Trabajo**, incrementa el Pre-Test (25%) al Post-Test (75%), manifestando una fortaleza con relación a la muestra general.

En el eje **De la descripción a la explicación**, de las Prácticas Profesionales del **área Social-Comunitaria**, el porcentaje de estudiantes que mencionan inferencias (3) aumenta Pre-test (50%) y Post-Test (57,7%) y disminuye el que formula hipótesis sobre causas o razones (4), Pre-Test (34,6%) y Post-Test (26,9%). Eje crítico consistente con la muestra. En las Prácticas Profesionales del **área Trabajo**, disminuye el porcentaje de estudiantes que (3) mencionan inferencias, entre Pre-Test (75%) y Post-Test (25%) y sólo en Post-Test se encuentran 25% que (5) dan hipótesis con diversas combinaciones de factores en interrelación y 25% que (2) describen el problema sin explicarlo, evidenciándose dispersión con relación a la muestra general.

En relación con el eje **De la inespecificidad a la especificidad**

**del problema con relación a la Psicología y su articulación con otras disciplinas**, en las Prácticas Profesionales del **área Social-Comunitaria**, el porcentaje de estudiantes que denotan especificidad en un campo de actuación con apertura a otras disciplinas (4), aumenta, Pre-Test (46,2%) y Post-Test (57,7%) y el que denota especificidad con relación a la Psicología articulada con otras disciplinas (5), Pre-Test (7,7%) y Post-Test (15,4%). En las Prácticas Profesionales del **área Trabajo**, el mismo eje expresa una disminución en el porcentaje de estudiantes que denotan (4) especificidad del problema con relación a la Psicología en un campo de actuación con apertura a otras disciplinas, Pre-Test (75%) y Post-Test (50%) y sólo en Post-Test se encuentran 25% que denotan (5) especificidad del problema con relación a la Psicología en un campo de actuación articulada con otras disciplinas, una fortaleza con relación a la muestra general.

En las Prácticas Profesionales del **área Social-Comunitaria**, el Eje **Historización**, presenta una disminución en el porcentaje de estudiantes que mencionan diversos antecedentes históricos relacionados (4) Pre-Test (50%) y Post-Test (42,3%) y un aumento en el que menciona diversos antecedentes sin interrelacionarlos (3), Pre-Test (15,4%) y Post-Test (26,9%). En el mismo eje, en las Prácticas Profesionales del **área Trabajo**, disminuye el porcentaje de estudiantes que menciona (4) diversos antecedentes históricos relacionados, entre Pre-Test (75%) y Post-Test (50%), hallándose sólo en Post-Test 25% que (3) mencionan diversos antecedentes del problema sin interrelacionarlos. En ambos casos se presenta como eje crítico con relación a la muestra general.

En el eje **Del realismo al perspectivismo**, en las Prácticas Profesionales del **área Social-Comunitaria**, se evidencia que la mayoría de los estudiantes establece descentración de una sola perspectiva (4), en Pre-Test y Post-Test (61,5%) y sólo en Post-Test, se presenta el análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver el problema (5) en el 15,4% de las respuestas. En las Prácticas Profesionales del **área Trabajo**, la mayoría de los estudiantes alcanza (4) descentración de una sola perspectiva del problema, con 75% en Pre-Test y Post-Test.

En las Prácticas Profesionales del **área Social-Comunitaria**, el eje **Del individuo a la trama interpersonal**, muestra un incremento en el porcentaje de estudiantes que combinan factores subjetivos con conflictos intra e intersistémicos (4), Pre-Test (42,3%) y Post-Test (50%). En las Prácticas Profesionales del **área Trabajo**, la mayoría de los estudiantes realiza (4) combinación de factores subjetivos con conflictos intra e interpersonales en Pre-Test y Post-Test 75%.

Algunas Inferencias. En el análisis de los datos obtenidos, desde las narrativas de los estudiantes de las Prácticas Profesionales del **área Social-comunitaria**, respecto del Eje - *"De la simplicidad a la complejidad de los problemas"*, expresa una fortaleza en tanto hay un crecimiento favorable y concentración de valores en los indicadores de mayor complejidad, consistente con la muestra general. Posiblemente las características de los dispositivos en los que los estudiantes se insertan en sus prácticas, favorezcan la comprensión de la complejidad de las situaciones, que incluyen tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores y dimensiones.

En las Prácticas Profesionales del **área Trabajo**, este eje también se presenta como una fortaleza, en tanto las respuestas de los alumnos en el Post-Test mostraron su comprensión sobre las tramas relaciones intersubjetivas y psicosociales presentes en los problemas a abordar. Tal comprensión puede deberse a la presentación secuencial de las tareas a desplegar por los estudiantes. Estos resultados son consistentes con la muestra general.

En el caso del Eje - *"De la descripción a la explicación del problema"*, los resultados, en las Prácticas Profesionales del **área Social-Comunitaria**, muestran gran dispersión en el Post-Test, consistente con la muestra general. Es probable que la diversidad de espacios a recorrer durante el tiempo destinado a las prácticas, influyera en detrimento de este eje; limitando la posi-

bilidad de profundizar en las explicaciones del problema a abordar. En las producciones de los estudiantes, mencionan inferencias más allá de los datos o dan una hipótesis, pero son escasos los sujetos entrevistados que han podido dar cuenta de diversas combinaciones de factores en interrelación, lo que indican que si bien pueden contemplar por un lado la complejidad del problema, no logran establecer hipótesis que relacionen factores, para dar cuenta del mismo. En las Prácticas Profesionales del **área Trabajo**, las respuestas de los estudiantes muestran dispersión al finalizar la práctica, en detrimento de los resultados obtenidos previamente. Esto puede deberse a que inicialmente, todos los sujetos, remiten a una situación problema del área clínica (más abordada durante la carrera de grado), en cambio se modifica en el Post-Test, donde se observa variación en la elección de las áreas (de menor desarrollo en la formación). Respecto de la muestra total es consistente, con una leve diferencia.

En cuanto al Eje - *"De la inespecificidad a la especificidad de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema"*, en las Prácticas Profesionales del **área Social-Comunitaria**, se manifiesta una fortaleza propia del área. La mayoría de estudiantes pueden dar cuenta de la especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un determinado campo de actuación, con apertura a la intervención de otras disciplinas; e incluso, algunos han logrado pensar en la articulación con la intervención de otras disciplinas. Es propio de los espacios de intervención comunitaria, comprender la complejidad del problema y en consecuencia pensar en la necesidad de múltiples miradas para su abordaje. No ocurre lo mismo con la muestra general que presenta dispersión. En las Prácticas Profesionales del **área trabajo**, también se presenta como una fortaleza en tanto los resultados revelan que los estudiantes reconocen la especificidad del problema en relación a la intervención del psicólogo en un determinado área, con apertura y/o articulación a otras disciplinas. Suponemos que esto se debe a la especificidad de la tarea de evaluación psicodiagnóstica y la necesidad de aproximarse a otras disciplinas para plantear el problema en su complejidad. A su vez estos resultados son consistentes con la muestra general.

En relación con el Eje - *"Historización y mención de antecedentes históricos"*, en las Prácticas Profesionales del **área Social-Comunitaria**, permanecen presentes indicadores de menor complejidad, inclusive algunos con crecimiento; y reducción de los más complejos, aún después de la experiencia de las prácticas. Estos resultados no son consistentes con la muestra total, si no que se encuentran por debajo de los hallados en la misma. Tal vez la ausencia en la explicitación de relación entre antecedentes del problema se vincule a dificultades de ajuste entre la práctica y el dispositivo institucional o a la impronta de la propuesta pedagógica. Los estudiantes logran describir el aquí y ahora de la situación sin considerar cuales han sido los antecedentes de la misma. Por ejemplo: "Un niño que llega a la defensoría de un barrio traído por su padre. El mismo argumenta que es la profesora quien lo derivó. El problema era de violencia con los compañeros. Se atendió el caso por medio de intervenciones de juegos y se hizo un semáforo donde el chico debió poner en rojo cuando se portaba mal y verde las cosas buenas. Hoy en día el niño esta respetando las normas que se le ponen y la relación con los compañeros mejoró, eso si no sabemos si esto durará". En las Prácticas Profesionales del **área Trabajo**, este eje se presenta como una debilidad, consistente respecto de la muestra general. Podría suponerse que la dificultad en lograr el nivel de historización relacionado con ponderación y jerarquía de los antecedentes, se vincula con la propuesta centrada en la delimitación de la problemática observada, sin hacer hincapié en los mismos.

En las Prácticas Profesionales del **área Social-Comunitaria**, el Eje - *"Del realismo al perspectivismo"*, manifiesta una clara fortaleza, se presenta en las respuestas de los estudiantes, perspectivismo y descentración, e incluso capacidad de analizar y evaluar distintas perspectivas para plantear y resolver el problema. En las Prácticas Profesionales del **área Trabajo**, no se



manifiestan cambios al finalizar la práctica, esto presenta inconsistencia con la muestra general, en la cual hay un incremento de respuestas en los indicadores de mayor nivel de complejidad. Los estudiantes manifiestan en sus respuestas, perspectivismo y descentración de una sola perspectiva del problema. Posiblemente las características de la propuesta en los que se insertan, centrada en instrumentos de evaluación y diagnóstico, no favorezcan la capacidad de analizar y evaluar distintas perspectivas para plantear y resolver el problema.

En el **Eje - "Del individuo a la trama interpersonal"**, en las Prácticas Profesionales del **área Social-Comunitaria**, se expresa una fortaleza, consistente con la muestra total. Los estudiantes logran pesquisar la combinación de factores subjetivos personales con conflictos intra e interpersonales y evidencian planteos de conflictos intra e intersistémicos, con dilemas éticos. Este logro se condice con la comprensión de la complejidad del problema, una de las características de los abordajes sociales-comunitarios. En las Prácticas Profesionales del **área Trabajo**, los resultados obtenidos no presentan cambios en ambas tomas. Las respuestas, conservan la combinación de factores subjetivos e interpersonales con conflictos intra e intersistémicos. Respecto de la muestra total, presenta inconsistencia.

### A modo de conclusión y apertura de líneas de discusión e indagación

Los "modelos mentales" de los estudiantes de Psicología que cursan Prácticas presentan aspectos heterogéneos, en un escenario contemporáneo, donde los problemas son "complejos, multidimensionales, de límites borrosos, impredecibles, y con dilemas éticos" (Schön, 1998).

Las fortalezas halladas, se relacionan con los dispositivos en los que participan los estudiantes, planificados para facilitar el acercamiento al trabajo en equipo, propio del ámbito. El conocimiento estratégico de alternativas de resolución de problemas no deriva automáticamente de los principios teóricos, incluye conocimientos declarativos y procedimentales, episódicos y conceptuales, generales y específicos de dominio, que exigen ensayos imaginarios y empíricos y reconceptualizaciones en contexto (Gil Pérez, 2000).

Pensar en las competencias que desarrollan los psicólogos en su formación profesional, entendiendo por "competencia", como Philippe Perrenoud (1994, 2003): *"una capacidad de acción eficaz hacia una 'familia' de situaciones, que se logra construir porque se dispone a la vez de conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los verdaderos problemas"*, convoca en el siglo XXI a *"desarrollar competencias o 'transferir saberes', para que, en un contexto de acción, se pueda utilizar lo mejor que se sabe, con oportunidad y articulación, siempre con el juego de libertad, riesgo y juicio que se requiere, y que los conocimientos no resulten estériles, que puedan enfocar problemas y resolverlos"* (1994, pp.26, 28)

### BIBLIOGRAFÍA

- BAQUERO, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transición' educativa desde una perspectiva situacional", en *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp 57- 75. México.
- BASUALDO, M.E.; BOLLASINA, V.; GARCÍA CONI, A. (2004) "Modelos mentales de estudiantes de Psicología sobre problemas situados de intervención profesional". En *Memorias de las XI Jornadas de Investigación "Psicología, sociedad y cultura"* Tomo I. N° ISSN 1667-6750
- CASTORINA, A.; BAQUERO, R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Amorrortu Ediciones
- CHARTIER, Roger.(1999) "Entrevistas" En: *Cultura escrita literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México. Fondo de Cultura Económica, 1999.
- COLE, M. y ENGESTRÖM, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- ENGESTROM, Y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol. I, 243-259.

ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, M.E.; LERMAN, G.; BTESH, E.; BOLLASINA, V. (2003). "La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones". *Anuario X de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, Año 2002, 81-90.2003.

ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, M.E.; BTESH, E.; LERMAN, G.; BOLLASINA, V. (2004) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación", *Anuario XI de Investigaciones Año 2003*, ISSN 0329-5885

ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, M.E.; BTESH, E.; LERMAN, G.; BOLLASINA, V.; GARCÍA CONI, A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones Año 2004*, ISSN 0329-5885

ERAUSQUIN, C.y GARCÍA, A.(2005b)"Diversidad de modelos de clínica en la intervención profesional. ¿Una o varias zonas de construcción de identidad profesional?" *Memorias de las XII Jornadas de Investigación Facultad de Psicología* ISSN 1667-6750

ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, M.E.; GONZÁLEZ, D. (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad". *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329-5885

ERAUSQUIN, C.y BASUALDO, M.E. (2006b) "Herramientas y competencias en la profesionalización de psicólogos: aprendizaje, desarrollo y participación guiada en "comunidades de práctica", *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Agosto de 2006, Tomo I, ISSN 1667-6750

ERAUSQUIN, C.; GARCÍA LABANDAL, L.; CARRERA, N. y LÓPEZ, A. (2006c) "A follow up study of recently graduate psychologists in different contexts of practice", presentado en 26th International Congress of Applied Psychology, en Counselling Psychology, 16-21 Julio 2006, Atenas, Grecia. Abstract publicado.

GIL PÉREZ, D. (2000) "Propuestas alternativas para la introducción de los conceptos científicos: del aprendizaje como cambio conceptual al aprendizaje como investigación", *Organización de Estados Iberoamericanos (OEA) Informe*.

LABARRERE SARDUY, A.; ILIZASTIGUI, L.; y VARGAS ALFARO, A. (2003). "La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo". En J. Villegas, P. Marassi y J. P. Toro (comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.

LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid:Morata.

PERRENOUD, Philippe (1999) *Construire des compétences, tout un programme!*. Entrevue avec P. Perrenoud par Luce Brossard por Vie Pédagogique. Canada, 1999.

PERRENOUD, Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

PINTRICH, P. (1999) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology* 29 137-148.

RODRIGO, María José (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid:Visor.

RODRIGO, María José (1994). "Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid:Síntesis.

RODRIGO, M. J. y CORREA (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI

RODRIGO, M.J. y POZO, J.I. (2001). "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". *Infancia y Aprendizaje* 24, (1), 407-423.

ROGOFF, Bárbara (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. 1997

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires:Paidós.

TEJADA GÓMEZ, J. (2005) "El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo", Vol. 7, Número 2, 2005 *Revista Electrónica de Investigación Educativa*

VYGOTSKI, Lev (1991). "Sobre los sistemas psicológicos" en Vigotsky L.; *Obras escogidas*, T I Madrid, Visor, 1991

WERTSCH, James (1991). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid:Visor.

WERTSCH, James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires:AIQUE.

ZABALZA, M.A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Nancea.

1)Erausquin et alt.2004, 2005, Basualdo et alt. 2004.

# DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA BIMODAL APLICADA A LA LECTOCOMPREENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN INGLÉS

González, María Susana; Delmas, Ana María; Insirillo, Patricia; Otero, Ana María  
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Diferentes estudios llevados a cabo en nuestras universidades han mostrado la necesidad de ayudar a nuestros estudiantes a adquirir y desarrollar habilidades académicas que les permitan enfrentar los desafíos de cada materia. Como docentes de los cursos regulares de la cátedra de Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), estamos abocadas a la tarea de enseñar a nuestros alumnos que tiene un nivel elemental de inglés a comprender textos en inglés de sus carreras. El propósito de este trabajo es reconstruir un proceso de investigación llevado a cabo por nuestro grupo en los últimos diez años. Este proceso de investigación incluye cuatro etapas cada una con objetivos y estudios diferentes. Es importante puntualizar que el término "Bimodalidad" implica la combinación de las habilidades de lectura y escucha en diferentes secuencias didácticas para promover la comprensión lectora de textos académicos en diferentes áreas de estudio y que nuestro modelo de lectura considera que la comprensión lectora es un proceso activo de reconocimiento, interpretación y percepción un texto escrito. El objetivo principal de nuestro trabajo ha sido desarrollar diferentes actividades de escucha que faciliten el proceso de comprensión lectora. Es también importante puntualizar que esta metodología está siendo revisada y reformulada constantemente.

## Palabras clave

Lectocomprensión Bimodalidad Universidad Investigación

## ABSTRACT

THE DEVELOPMENT OF THE BIMODAL APPROACH APPLIED TO THE READING COMPREHENSION OF ACADEMIC TEXTS IN ENGLISH

Different research studies carried out in our universities have shown the need to help students acquire academic skills in order for them to cope with the requirements of each subject. As teachers of the regular courses of the English chair at the School of Philosophy and Letters (UBA), we are engaged in the task of teaching students who have a low threshold level of English to cope with academic texts related to their fields of studies. The purpose of this paper is to reconstruct a research process carried out by our group in the last ten years. This process has been divided in four stages. It is important to point out that the concept "bimodality" implies to combine reading and listening in different didactic sequences in order to foster reading comprehension of academic texts in different fields and that our reading model considers that reading comprehension is an active process of recognition, interpretation and perception of written material. Our main objective all these years has been to develop listening activities to enhance reading comprehension. Finally, it is important to point out that this bimodal approach is being constantly improved and reformulated by carrying out different studies that analyse different aspects of its application.

## Key words

Reading comprehension Bimodality University Research

La Cátedra de Inglés del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA considera esencial que los futuros graduados de esta casa de estudios puedan desarrollar estrategias de lectura y escucha en una lengua extranjera que les faciliten el acceso a información actualizada relacionada con sus áreas de estudio. Estas estrategias, además, los ayudarán a transformarse en aprendices autónomos, profesionales actualizados y pensadores críticos.

Consideramos a la lectura en lengua extranjera como un proceso activo de reconocimiento, interpretación y percepción del discurso escrito. El esquema mental que el lector posee se activa cuando el individuo reconoce palabras y frases claves a través de un paneo general y escaneo del texto durante lo que llamamos *etapa anticipatoria o de prelectura*. Luego, durante la *etapa de verificación* en la cual se lleva a cabo una lectura intensiva, el lector va construyendo nuevos significados utilizando las conexiones semánticas realizadas, su bagaje cultural y su conocimiento sobre el tema del texto. Finalmente, es el lector el que reconstruye el significado del texto a través de la elaboración de una idea principal o una red conceptual en su lengua madre (Spath Hirschmann: 2000).

Este modelo de lectura ha sido aplicado en la cátedra durante mucho tiempo y en la actualidad está siendo complementado con actividades de escucha comprensiva en la etapa de prelectura del texto escrito. Esta decisión fue producto de resultados obtenidos en trabajos de investigación que se abocaron a estudiar la relación establecida entre las habilidades receptivas (lectura y escucha). Esta metodología, denominada bimodalidad, ha sido incorporada en forma progresiva en nuestros cursos regulares de lectocomprensión desde el año 2002. El concepto de "bimodalidad" (*bimodal approach*) fue originalmente utilizado por John Murphy (1996) e implica la combinación de lectura y escucha en secuencias didácticas diferentes para facilitar y promover la lectura comprensiva de textos académicos de distintas áreas.

El objetivo de este trabajo es en primer lugar describir brevemente el proceso de investigación que derivó en la implementación de dicha metodología para luego desarrollar la secuencia didáctica correspondiente.

## PROCESO DE INVESTIGACIÓN

**Primera etapa:** estudio y desarrollo de la comprensión del discurso académico oral (1996-1998)

Durante esta etapa inicial, nuestros estudios se focalizaron en la discusión de dos aspectos: a) la posibilidad de desarrollar un curso utilizando la comprensión del discurso académico oral que siguiera el mismo modelo que se estaba aplicando a la lectura y b) la posibilidad de que nuestros estudiantes pudieran comprender un texto oral a pesar de su bajo umbral de conocimientos de la lengua meta.

El primer año se dedicó a la lectura de bibliografía relacionada con la comprensión del discurso oral. En segundo término, a analizar la estructura y las características de las conferencias con el objetivo de establecer semejanzas y diferencias entre las dos habilidades receptivas (lectura y escucha). En tercer lugar, a describir las dificultades y características del proceso

de comprensión de la escucha. Se diseñaron instrumentos para descubrir en qué medida, estudiantes con escasos conocimientos de inglés, podían comprender un texto oral. Además, se analizó si las dificultades que encontraban los estudiantes estaban relacionadas con un problema de conocimiento de la lengua o de comprensión del discurso oral. Por este motivo, también se realizaron pruebas de comprensión en español.

Los resultados de estos estudios revelaron que las actividades de comprensión del discurso oral se podían organizar siguiendo un procedimiento similar a las utilizadas para la lectura, es decir: anticipación del significado global del texto, detección de palabras claves, formulación de hipótesis acerca de la estructura textual e interacción entre el texto y los esquemas del estudiante. En esta etapa de nuestra investigación, lo más sorprendente fue descubrir que los estudiantes con un bajo umbral de conocimientos de inglés podían comprender significados globales y detectar frases y palabras claves de un texto oral a pesar de que no se había desarrollado una instrucción explícita de estrategias para facilitar la comprensión de un texto oral.

Los conceptos "aprender a escuchar" y "escuchar para aprender" expresados por Murphy en su artículo sobre instrucción bimodal (1996:109) actuaron como disparadores de un estudio en el que nos propusimos analizar el proceso de la escucha de un texto académico auténtico. Los estudiantes leyeron un texto y luego escucharon un texto académico auténtico que contenía información similar a la que aparecía en el texto escrito. El texto oral era la grabación de una conferencia dada por el profesor David Nunan sobre la metodología de la investigación en las humanidades. Los estudiantes escucharon la grabación dos veces y se les permitió tomar nota la segunda vez. La información de la conferencia fue comparada con la del texto escrito para distinguir entre información conocida y nueva, además los conceptos incluidos por los estudiantes en sus protocolos retrospectivos fueron tabulados. Los resultados de este estudio indicaron que: a) todos los estudiantes pudieron escribir un protocolo retrospectivo, b) el 90% pudo relevar información conocida, c) el 45% pudo detectar información nueva en el texto oral, d) los protocolos retrospectivos de los estudiantes mostraron jerarquización de conceptos. Estos resultados muestran que la comprensión de un texto oral es posible aunque los estudiantes posean un bajo umbral de conocimientos de lengua extranjera porque los participantes de la experiencia no solo pudieron reconocer información nueva en el texto oral sino que también lograron organizarla jerárquicamente.

**Segunda etapa:** la escucha favorece la lectura (1999 - 2000) La mayor parte del trabajo desarrollado en la etapa previa consideró a las dos habilidades en forma separada sin embargo, a medida que profundizábamos los estudios notamos que existía una fuerte conexión entre las dos habilidades receptivas. Por este motivo, los trabajos realizados en esta etapa se orientaron al estudio de esta interrelación.

En el estudio más representativo de este período nos planteamos como objetivo comparar las ideas principales elaboradas por dos grupos de estudiantes de Nivel Elemental. Para los propósitos de este estudio definimos a la idea principal como la oración síntesis de la información presentada en el texto que excluye información trivial o redundante y que es relativamente breve (Stevens, 1991). El material seleccionado es un texto expositivo breve acerca del origen de los fondos recaudados por la Universidad de Stanford. Un grupo leyó el texto mientras que el otro fue expuesto también a la lectura simultánea del texto en voz alta con el objetivo de que pudieran acceder a la representación fonológica de la versión escrita. La lectura en voz alta se realizó en forma pausada teniendo en cuenta los marcadores semánticos y suprasegmentales.

Para analizar los resultados se realizaron las siguientes tareas. En primer lugar, tres lectores expertos acordaron una lista de frases y palabras significativas que aparecían en el texto, en segundo lugar se evaluaron las ideas principales escritas por los dos grupos teniendo en cuenta la coherencia, cohesión,

comprensión de los significados del texto y la presencia de la información más relevante. Finalmente, los resultados fueron comparados. El grupo expuesto solamente a la lectura silenciosa del texto incluyó mayor cantidad de palabras y frases en las ideas principales pero no lograron conceptualizar ni jerarquizar la información y además incluyeron información irrelevante. El grupo expuesto a la lectura y a la escucha simultánea logró elaborar ideas principales más precisas en las que había una mejor selección de información y jerarquización de conceptos. Los resultados obtenidos confirmaron nuestra hipótesis de que la escucha facilita la comprensión lectora y que la lectura y la escucha no deberían ser tratadas como habilidades independientes sino complementarias. Aunque muchos investigadores han planteado que la lectura y la escucha en contextos académicos poseen importantes diferencias, Murphy sugiere que las dos habilidades se complementan en el caso de estudiantes de una segunda lengua (1996: 105).

**Tercera etapa:** ¿De qué manera la escucha facilita la lectura? (2000 - 2002)

El próximo paso fue investigar en qué momento del proceso de lectura en lengua extranjera era adecuado introducir el componente de la escucha para facilitar el proceso de comprensión. Por lo tanto, decidimos realizar un estudio comparativo entre un abordaje de sólo lectura y otro que incluía la instrucción bimodal en la etapa anticipatoria o de pre-lectura de un texto. Elegimos este momento porque consideramos que si nos focalizábamos en esta etapa los estudiantes detectarían palabras claves y establecerían conexiones semánticas entre ellas con más facilidad lo cual facilitaría el proceso de lectura.

En esta experiencia participaron dos grupos del Nivel Elemental que habían trabajado con la instrucción bimodal durante un cuatrimestre. En este caso se utilizó un texto argumentativo de 111 líneas que trataba el tema de la adquisición del lenguaje en los niños. Se trabajó con dos grupos de alumnos: uno de ellos sólo se realizó la lectura silenciosa para formular hipótesis de lectura mientras que con el segundo grupo se trabajó con la lectura y la escucha. Ambos grupos realizaron ejercicios similares: análisis del paratexto, intercambio de conocimientos previos y detección de la macroestructura. La única diferencia fue que con el grupo en el que se trabajó la bimodalidad, el docente leyó dos veces en voz alta dos párrafos claves que contenían información relevante y los estudiantes no podían leer mientras escuchaban. Los estudiantes realizaron dos tareas: elaboraron una hipótesis específica en el momento de la pre-lectura y, después de la lectura del texto, construyeron una idea principal u oración síntesis. Tanto las hipótesis como las ideas principales fueron tabuladas para comparar los conceptos relevados por los participantes.

Los resultados mostraron que los estudiantes que habían tenido lectura y escucha, detectaron las dos teorías de adquisición del lenguaje en las hipótesis específicas y lograron relevar mayor cantidad de conceptos claves. Sus hipótesis eran más extensas y contenían información distribuida en diferentes secciones. Todos los estudiantes lograron detectar un elevado número de conceptos relevantes y existe una elevada concentración en la distribución de conceptos. En el grupo que sólo realizó lectura silenciosa, las hipótesis contenían conceptos incorrectos que contradecían la línea argumentativa e incluyeron conceptos irrelevantes lo que muestra que no lograron jerarquizar conceptos y subconceptos.

**Cuarta etapa:** Aspectos cognitivos del abordaje bimodal (2003) En esta etapa se decidió realizar un estudio exploratorio con el objetivo de responder a tres preguntas que surgieron durante el análisis de los datos y la discusión de los resultados del último trabajo: 1) ¿Por qué el abordaje bimodal en el momento de la pre-lectura facilita la comprensión lectora de un texto escrito?, 2) ¿Qué clase de relación entre la lectura y la escucha construyen nuestros los estudiantes que les facilita la comprensión de un texto escrito?, 3) ¿Las estrategias se transfieren de una habilidad a la otra?.

Para llevar a cabo este estudio se realizó un relevamiento de las reflexiones metacognitivas relacionadas con el abordaje bimodal que estudiantes de nuestra cátedra habían incluido en sus portafolios. Se seleccionaron veinticuatro y se construyó un cuestionario en el cual cada una de estas reflexiones fue evaluada con un número del 1 al 5 para determinar el grado de acuerdo con la idea. El número 5 significaba el máximo índice de acuerdo y el 1 el mínimo. Participaron setenta y un estudiantes que pertenecían a tres grupos diferentes del Nivel Elemental quienes respondieron el cuestionario, se tabularon sus respuestas para obtener un porcentaje de cada reflexión. El análisis de los porcentajes hallados nos permitió contestar nuestros interrogantes iniciales con los siguientes resultados:

1) Según nuestros alumnos las razones por las que el abordaje bimodal durante la anticipación facilita o potencia la comprensión del texto escrito están relacionadas con: a) el reconocimiento de palabras sueltas (95%) como también de partes relevantes del texto escrito que han sido escuchadas durante la etapa de anticipación (82%), b) la motivación porque el 79 % de la totalidad de los alumnos expresaron estar motivados o gustarles el abordaje bimodal, c) una mejor jerarquización de la información presente del texto escrito (72%), d) la posibilidad de una mejor construcción de hipótesis orientadoras de la lectura posterior a la escucha ya que el 80 % de los alumnos se formulan interrogantes durante la escucha que luego tratan de responder o confirmar a través de la lectura, f) la detección durante la escucha de la macroestructura del texto escrito a leer (75%), g) la escucha les permite sumar un objetivo a la lectura ya que leen para autoevaluar cuánto comprendieron durante la etapa anticipatoria (99%), h) un aumento de atención (92%) y de concentración (89%), i) una atención más selectiva durante la lectura posterior a la escucha (81%), j) el acceso a la información a través de dos canales, el visual y el auditivo (96%)

2) Con respecto a cómo se relaciona la escucha y lectura el 76% de los alumnos contestaron que la escucha y la lectura se complementan. Entre las justificaciones dadas por los alumnos podemos destacar: a) la relación permite entender lo que no se captó con una sola habilidad (47%), b) permite confirmar lo que ya se entendió (23%), c) un 10% expresó que se complementan, d) un 20% manifestó que la relación lectura y escucha no ayuda o que solo se complementan a veces.

3) Finalmente los resultados nos permiten expresar que existe una transferencia de estrategias de una habilidad receptiva a la otra ya que el 81% de los alumnos expresaron que la escucha aumenta su capacidad de inferencia, el 88% expresó comprender más la importancia de la selección de palabras claves a través de la escucha y por último el 77% revela que puede relacionar el reconocimiento de palabras durante la escucha con las estrategias de *skipping* y *scanning*, estrategias importantes en el proceso de lectura propuesto por nuestra cátedra. Por último el 74% de los alumnos expresaron hallar semejanzas entre el proceso de escucha y lectura.

**Quinta etapa:** Desarrollo de secuencias didácticas (2004-2006) Las etapas anteriormente mencionadas han derivado en las siguientes secuencias didácticas que son implementadas en la etapa anticipatoria o de pre-lectura:

a) Lectura y escucha simultánea: esta etapa incluye actividades que implican la lectura y escucha simultánea de textos cortos - aproximadamente entre 15 y 20 líneas- luego de la redacción de las hipótesis generales y específicas. El docente lee el texto en voz alta, con un ritmo lento y marcando las pausas proposicionales. A su vez, los alumnos siguen con la vista y en silencio la lectura hecha por el docente. El propósito de esta actividad es desarrollar una mejor comprensión del texto a través de la entonación, proveer input fonológico y evitar la lectura palabra por palabra por parte de los alumnos. Esto ayuda a los alumnos a leer sin hacer pausas que pueden interferir en la construcción de significado.

b) Escucha selectiva: en las actividades de esta etapa se incluye una lista de palabras claves seleccionadas del texto a leer

con distractores. Los alumnos escuchan el texto - de 20 a 50 líneas - que es leído en voz alta por el docente y deben tickear las palabras claves que reconocen. El objetivo es ayudar a los alumnos a seleccionar las palabras claves de un texto oral para que se den cuenta de que el significado puede ser construido a través de la inferencia e interrelación de conceptos claves y no necesariamente a través de la comprensión de cada una de las palabras que escuchan. Estas actividades se realizan luego de que los alumnos escriben la hipótesis general. Su propósito es la redacción de una hipótesis específica que luego será confirmada o refutada a partir de la lectura del texto.

c) Escucha estratégica: en esta etapa el docente elige secciones estratégicas del texto a leer en voz alta. Estas secciones pueden consistir en un párrafo de resumen, en la macro estructura del texto, en secciones o párrafos que incluyan la postura del autor o el propósito del artículo. Entonces, los alumnos elaboran una hipótesis específica a partir de esta escucha. Entre las tareas propuestas para que los alumnos realicen se encuentran: a) Confeccionar un recall protocol, b) Completar cuadros con información del texto, c) tomar notas, d) apuntar las palabras o frases que reconocen. Los objetivos de estas actividades son: primero, fomentar un oyente independiente ya que los alumnos no poseen la lista de palabras claves que los guía como en la etapa anterior. Segundo, fomentar la confianza en la detección de palabras claves y la detección de secciones importantes del discurso como, por ejemplo, la macro estructura. Otro objetivo que es importante mencionar es el de desarrollar la capacidad de los alumnos para inferir significados o información que los ayude a saltar información irrelevante en el texto.

## CONCLUSIÓN

Quisiéramos destacar que esta metodología bimodal se está poniendo en práctica actualmente en todas las comisiones de nuestra cátedra. No obstante, las implicancias pedagógicas de los resultados encontrados están en constante reformulación porque estas varían de acuerdo a los niveles en los que se quieran aplicar. Futuros estudios nos permitirán atender a estos matices y continuar en la búsqueda de la optimización de su aplicación.

---

## BIBLIOGRAFÍA

DELMAS, A.; INSIRILLO, P.; OTERO, A.; ROLLI, E.; SPATH HIRSCHMANN, S. (2001). La articulación bimodal: lecto y audiocomprensión de textos académicos. Nuevos Contextos Interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. VII Jornadas de Enseñanza de Idiomas Extranjeros en el Nivel Superior Universidad Nacional de Río Cuarto.

DELMAS, A.; INSIRILLO, P.; OTERO, A.; SPATH HIRSCHMANN, S. (2002). La comprensión de textos argumentativos en inglés a través de las habilidades receptivas (Bimodalidad: lectura y escucha). La Argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía, Instituto de Lingüística, UBA, in press.

MURPHY, J. (1996). Integrating Listening and Reading Instruction in EAP Programs. *English for Specific Purposes*, 15:2, 105-120.

SPATH HIRSCHMANN, S. (2000): Modelo de adquisición de una lengua extranjera a través de las competencias receptivas. *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata.

STEVENS, Robert et al.; The Effects of Cooperative Learning and Direct Instruction in Reading Comprehension Strategies on Main Idea Identification. *Journal of educational Psychology*, Vol.83, No. 1, 1991, pp. 8-16.

# NUEVOS ESCENARIOS SIMBÓLICOS: ASPECTOS IDENTIFICATORIOS Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN PÚBERES Y ADOLESCENTES

Grunin, Julián Nicolás  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El siguiente trabajo tiene su marco de inscripción en el Proyecto UBACyT 2006-2009 (PS12) "Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica", dirigido por la Lic. Patricia Álvarez, Profesora Adj. Reg. Cátedra Psicopedagogía Clínica. El objetivo general del Proyecto consiste en analizar las transformaciones actuales en los procesos de subjetivación y producción simbólica de los jóvenes en relación al uso de las nuevas tecnologías. El presente trabajo parte del interés por abordar los procesos psíquicos que se hallan implicados en la elaboración de las nuevas formas de intercambio intersubjetivo. En particular, se realizarán aproximaciones conceptuales acerca de los procesos de construcción de sentido que se inauguran en los nuevos escenarios simbólicos, y los posibles modos que adquiere la reorganización identificatoria (característica de la pubertad y adolescencia) en el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

## Palabras clave

Subjetividad Simbolización Púberes Adolescentes

## ABSTRACT

SYMBOLIC NEW SCENES: IDENTIFICATORY ASPECTS  
AND SENSE CONSTRUCTION IN PUBERTY AND  
ADOLESCENCE

The following paper belongs to the UBACyT project 2006-2009 (PS12) "New technologies: psychic compromise and symbolic production", under Mrs. Patricia Alvarez coordination, which was approved and financed by the Science and Technical Department of UBA. The aim of the project is the analysis of the current transformations in young people's subjective and symbolic processes in regards to the use of the New Technologies. The purpose of this document is to approach the psychic processes involved in the new ways the subjective interchanges are elaborated. In particular, conceptual hypothesis will be provided in relation to the Sense Construction process, initiated in the new symbolic scenes, and also concerning the possible ways of rearrangement of the identificatory systems (characteristic in puberty and adolescence) linked to the use of the New Information and Communication Technologies.

## Key words

Subjectivity Symbolization Puberty Adolescence

## OBJETIVOS

El presente trabajo propone realizar algunas aproximaciones conceptuales al estudio de los aspectos subjetivos implicados en el uso de las nuevas tecnologías en púberes y adolescentes, con el objetivo general de aportar elementos de análisis acerca de los desafíos e implicancias de las transformaciones culturales contemporáneas en los procesos de subjetivación y la producción simbólica de los jóvenes.

Para ello se intentará caracterizar el compromiso subjetivo implicado en las modalidades de elaboración simbólica relacionadas con las nuevas formas de intercambio intersubjetivo. Es decir que, se pondrá de relieve la caracterización de los aspectos identificatorios que se ponen en juego en el tipo de posicionamiento de los jóvenes en relación al uso de las nuevas tecnologías, y se intentará dar cuenta de los procesos de construcción de sentido que se inauguran en su relación y experiencia con las TIC.

## METODOLOGÍA

El equipo de investigación del Proyecto UBACyT (PS12) diseñó un modelo de entrevista semidirigida destinado a jóvenes de entre 10 y 14 años de edad con el propósito de obtener relatos abiertos en estilo, organización y contenido, referenciales a sus prácticas, experiencias y posicionamientos en relación a los nuevos modos de intercambio intersubjetivo.

## INTRODUCCIÓN

La realidad contemporánea inaugura procesos socio-culturales que implican complejas transformaciones en las modalidades de elaboración simbólica, tanto a nivel social como singular. Según la Dra. Silvia Schlemenson (2004), tanto las significaciones parentales transmitidas, así como la calidad de oferta de la función simbólica campo social, generan una propuesta identificatoria novedosa alrededor de la cual el sujeto se constituye. Partiendo de esta hipótesis, el presente trabajo pretende realizar aportes al estudio de los aspectos subjetivos implicados en el marco de las nuevas ofertas simbólicas. De este modo, y tomando como referencia el uso de las nuevas tecnologías en púberes y adolescentes, se genera una apertura de interrogantes posibles articulados al lugar de dichas funciones en la reorganización del eje identificatorio. ¿Cómo se posicionan los jóvenes en el marco de las novedosas formas de intercambio?, ¿qué lugar y función ocupa el otro en dicho proceso?, ¿qué modalidades de elaboración simbólica se ponen en juego?, y ¿cuáles son las condiciones que posibilitan los procesos de subjetivación y construcción de sentido?

## DESARROLLO

Según Piera Aulagnier (1975), la función simbólica del campo social cumple un papel fundamental en la estructuración subjetiva, en tanto opera (principalmente) como un soporte identificatorio que posibilita el acceso del sujeto al espacio secundario y al investimento de nuevos objetos. Dicha función supone, además, la posibilidad de oferta (mediatizada por las funciones parentales) de nuevas referencias sustitutivas que vienen a otorgar un anclaje simbólico y libidinal necesario a la hora de

habilitar el desasimio de los objetos primarios y un pasaje posible al registro socio-cultural. Para Sigmund Freud (1905) dicho desasimio constituye uno de los logros psíquicos más relevantes de la pubertad. Este proceso supone, entonces, una confrontación entre las referencias inscriptas primariamente y los nuevos objetos a investir y crear. Nos preguntamos, entonces, como entra en juego en el marco de los nuevos modos de intercambio dicha transición.

El Psicoanálisis da cuenta de la pubertad como un acontecimiento de metamorfosis en lo real biológico del cuerpo, irrumpiendo en éste movimientos pulsionales y transformaciones que implicarán una exigencia de trabajo particular: la de una inscripción psíquica a realizar. Este hecho implica, para el niño, un efecto de desconocimiento y extrañeza a partir del cual deberá ponerse en juego una nueva escritura de los referentes identificatorios que moldean al yo. La inscripción psíquica de la pubertad necesitará, a su vez, de un soporte fundamental para poder realizarse. Es así como el grupo de pares se constituye como un referente identificatorio en la elaboración de la ruptura narcisística en juego. Es a través de la identificación con el par, en tanto función de espejo, como el joven podrá ir comenzando este trabajo de (re)inscripción y (re)conocimiento del cuerpo propio frente al quiebre en la dimensión del ser.

Sabemos, por otro lado, que la identidad es una construcción, y en tanto tal se inaugura en el intercambio con los otros. En relación a las actuales modalidades de intercambio, la elaboración de nuevos referentes identificatorios podría verse en escena, por ejemplo, en los aspectos subjetivos que el uso de las nuevas tecnologías pone de relieve. De este modo, tanto la elección del nick en el Messenger o chat, así como la elección del estado de conexión, imágenes (emoticones), colores y sonidos darán cuenta del posicionamiento y la representación del sujeto en el intercambio con el otro.

En los nuevos escenarios simbólicos la identificación con el otro toma ciertas características particulares. La realidad virtual sitúa al otro en un espacio en el que las referencias imaginarias juegan un papel, por momentos, predominante. Es decir, el otro es representado por el sujeto a partir de distintas referencias simultáneas que no se encuentran necesariamente ligadas a la realidad externa. De esta manera, en un espacio que oscila entre la fantasía y la realidad material, el sujeto construye la representación del otro, y en ese acto inaugura y elabora sus propias representaciones, poniéndose en juego así la reorganización del registro identificatorio.

Dicho proceso supone, en la adolescencia, trabajos psíquicos específicos a realizar. Entre ellos, el sujeto deberá emprender la difícil tarea de “confrontar” la certeza ligada al discurso parental para investir nuevos objetos sustitutos en el campo social, los cuales (a su vez) actúen como soportes simbólicos y libidinales en el acceso al mismo. Dicha confrontación implica, además, la posibilidad de una ganancia simbólica ligada a la apertura y al intercambio con los objetos sociales, a la vez que es condición de posibilidad para la elaboración de procesos de historización que den cuenta, para el sujeto, de la enunciación de un proyecto a futuro. Así, Piera Aulagnier (1975) señala que *“El acceso a una historicidad es un factor esencial en el proceso identificatorio, es indispensable para que el Yo alcance el umbral de autonomía”* [i]. Dicha historización es constitutiva del Yo en tanto implica la construcción (desde el presente) de un saber propio sobre el pasado que, a su vez, habilita la proyección del sujeto a un proyecto futuro atravesado por el ideal. Según el Lic. Gustavo Cantú (2007), en la realidad virtual la dimensión de la temporalidad se presenta oscilando en un espacio transicional. Así, la construcción de sentido se escenifica en dos tiempos entramados: el tiempo de escritura del sujeto y el tiempo de interpretación y resignificación por parte del otro.

El proceso de construcción de sentido supone, a su vez, la posibilidad de articular la singularidad subjetiva con modos secundarios de mediación simbólica que organicen y hagan

transmisible, a través de las significaciones, aquello del orden del sentido. Es decir que, se requiere de un yo posicionado en tanto enunciante activo, y ya no sólo como enunciado por un otro único discurso.

Los nuevos escenarios simbólicos se distinguen por ofertar una expansión de los medios de intercambio, a la vez que la posibilidad de incluir una amplia trama de recursos, en permanente entrecruzamiento, los cuales convergen en la construcción de sentidos subjetivos que se inauguran en el intercambio con los otros. Así, en el espacio virtual convergen junto a la palabra escrita distintas representaciones heterogéneas en simultaneidad.

Por ejemplo, encontramos en las opiniones de los jóvenes la referencia de que, a través del Messenger, hay cosas que sí pueden decirse (y es aún más fácil hacerlo), a comparación del diálogo en persona, cara a cara. Así, al contar en simultaneidad con diversos y heterogéneos recursos representacionales, parecería acortarse la asíntota que hace a la estructura misma del lenguaje, es decir, la distancia entre aquello representado y la representación propiamente dicha.

Una joven consultada acerca del uso de las nuevas tecnologías, señala que una de las razones por las cuales sería más fácil decir cosas escribiendo por chat es que antes de decirlas uno puede leer lo escrito y asegurarse de lo que se está por decir. Es decir que, en ese mismo movimiento en que se produce una apertura en las posibilidades representacionales, se inauguran (también) límites que inscriben necesariamente la distancia anteriormente señalada.

Podemos pensar, entonces, que la disposición actual de ofertas tan variadas de mediaciones simbólicas podría resultar una oportunidad para que los jóvenes desplieguen en el intercambio virtual novedosas mediaciones representacionales que converjan en la construcción de nuevos sentidos; pero sólo en tanto pueda sostenerse algo de la brecha señalada. Distancia que (a su vez) resulta estructurante, ya que inaugura el despliegue y la complejización de los procesos de simbolización, en tanto opera como motor para la búsqueda y la creación de nuevas representaciones.

---

#### NOTA

[i] Aulagnier, Piera: “La violencia de la interpretación” (1975). Amorrotu Editores.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ, PATRICIA (2004). Aportes metapsicológicos al análisis del discurso. En SCHLEMENSON, S.: Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- AULAGNIER, PIERA (1975). La violencia de la interpretación. Buenos Aires. Amorrotu editores.
- CANTU, GUSTAVO (2007). El tiempo y el espacio en el ciberespacio. Artículo inédito.
- FREUD, SIGMUND (1905). Tres ensayos de teoría sexual. Tomo VII. Obras Completas. Buenos Aires, Amorrotu Editores.
- KRISTEVA, JULIA (1998). Sentido y sinsentido de la revuelta. Buenos Aires. Editorial Eudeba.
- SCHLEMENSON, SILVIA (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires. Editorial Paidós.

# LAS IDEAS DE LOS NIÑOS SOBRE SUS DERECHOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR: UNA COMPARACIÓN ENTRE CLASE MEDIA Y CLASE BAJA

Helman, Mariela  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

En este trabajo se presentan algunos resultados de una investigación de carácter exploratorio cuyo objetivo es indagar cuáles son las ideas que los niños sostienen acerca de sus derechos en la escuela. Adopta una perspectiva psicológica y se enmarca en los estudios que abordan la construcción infantil de nociones sociales. Se sitúa dicha construcción de hipótesis sobre del mundo social en el contexto de las prácticas sociales. Se considera que las mismas, así como también la acción institucional, orientan la producción cognitiva. Por tanto, nuestra indagación intenta develar las ideas de los niños sobre los derechos en el contexto de las interacciones sociales que se suscitan en la vida escolar. Esto es, ¿cómo conceptualizan sus derechos a partir de la propia experiencia vivida en un espacio social e institucional que les es propio? Se trabajó con niños de clase media y de clase baja que cursan su escuela primaria en la Ciudad de Buenos Aires. En esta presentación se expondrán, en primer lugar, características comunes que aparecen en las conceptualizaciones de los niños de ambas muestras y, en segundo término, diferencias que surgen del análisis comparativo de las respuestas obtenidas. Por último, se discutirá el sentido de estas diferencias encontradas.

## Palabras clave

Conceptualización infantil Derechos Restricciones

## ABSTRACT

THE CHILDREN'S IDEAS ABOUT THEIR RIGHTS IN THE SCHOOL

This work presents some results of an exploratory investigation. The objective is to investigate the children's ideas about their rights in the school. It adopts a psychological perspective and it is framed in the studies that approach the child construction of social knowledge. The construction of hypothesis on the social world is located in the context of the social practices. It is considered that this practices, as well as the institutional action, orients the cognitive production. Therefore, our investigation tries to reveal the ideas of the children on the rights in the context of the social interactions that are provoked. This is, how they form the concepts about their rights from the own experience lived in a social and institutional space? The sample include children of middle-class and low class that attend their primary school in the City of Buenos Aires. This presentation will exposed, in the first place, the common characteristics that appear in the conceptualizations of the children of both samples. In second term, differences that arise from the comparative analysis of the answers. Finally, the sense of these founded differences of both groups will be discussed.

## Key words

Social Knowledge Institutional constraints Children's rights Conceptual construction

## 1) INTRODUCCIÓN

Presentaremos los resultados de una investigación de carácter exploratorio que tuvo por objetivo indagar las conceptualizaciones de los niños acerca de sus derechos en el contexto escolar. La perspectiva psicológica adoptada se enmarcó en los trabajos que, desde las tesis básicas de la teoría piagetiana, abordan el problema de la construcción infantil de nociones sociales.

Este estudio supone dos preocupaciones: por un lado, un interés psicológico de dilucidar cómo las condiciones sociales impactan en la producción de ideas infantiles; por otro, una preocupación de carácter pedagógico relacionada con la situación de los derechos de los niños en la escuela.

Hemos tratado de situar la producción de ideas infantiles sobre los derechos en el contexto de las interacciones y prácticas sociales de las que participan los sujetos. ¿Cómo conceptualizan los niños sus derechos a partir de la interacción vivida en un espacio social e institucional que les es propio como el escolar? Esto es, ¿cómo forman ideas sobre sus derechos en la propia experiencia "en acto" con situaciones en las que están involucrados los derechos? Esta experiencia, ¿resulta diferente en sectores de clase media que en sectores populares?

La investigación estuvo orientada por el supuesto teórico de que la construcción cognitiva se realiza restringida por las prácticas sociales. La hipótesis de trabajo es que las ideas de los niños sobre sus derechos en el marco escolar estarán en parte orientadas por la misma práctica escolar.

## 2) LOS DERECHOS DEL NIÑO

En este estudio hemos tomado como punto de referencia la *Convención sobre los Derechos del Niño*, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York (USA) (20/11/1989). Mientras que las declaraciones de derechos solo obligan moralmente a respetarlos, la Convención tiene fuerza vinculante, y el Congreso Argentino ratificó dicha Convención en septiembre de 1990, instituyéndola como ley nacional 23.849 y en agosto de 1994 la Convención Constituyente la incorporó al artículo 75 de la nueva Constitución de la Nación Argentina. Nuestro país debe adecuar su legislación a dicho instrumento jurídico y lograr, en todo lo que le sea posible, el cumplimiento de los derechos allí esbozados.

Ahora bien, ¿Cómo podemos entender a los derechos de los niños? Son expectativas de trato y se encuentran sancionadas legalmente, lo que es un símbolo de cierto reconocimiento social. Además, los derechos del niño no tienen condiciones: son un dato, un punto de partida que marca los límites de lo que se considera justo que ocurra más allá de lo que alguien diga o haga. No hace falta que un niño haga nada en especial para acceder a la titularidad de lo que la sociedad en que vive reconoce como sus derechos, se requiere que sea niño, disponiendo de los atributos socialmente establecidos para ser reconocido como tal. Estamos ante un reconocimiento social general e incondicionado.

## 3) PROBLEMAS Y METODOLOGÍA

Dos de los problemas de la indagación fueron:

1) ¿Hay un reconocimiento por parte de los niños del derecho

involucrado en la situación que la narrativa planteaba? Y

2) Si lo reconocen, ¿lo hacen de modo condicionado o incondicionado?

Los datos se recogieron mediante la realización de entrevistas clínico-críticas. Se seleccionaron tres derechos sobre los cuales preguntar a los niños: el *derecho a la intimidad*, el *derecho a la educación* y el *derecho a la libre expresión*. Para cada uno de ellos se elaboraron narrativas a partir de las cuales indagar y luego una serie de preguntas análogas a propósito de cada situación para poder luego establecer comparaciones.

Se trabajó con dos muestras: la primera con sujetos de clase media y la segunda con niños de clase baja. Los chicos de ambos sectores asisten a escuelas primarias de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires (una situada en el barrio de Flores y otra en el barrio de La Boca). La pertenencia a cada grupo social fue establecida tomando como indicador la ocupación y la educación de los padres. Se seleccionaron niños que cursaran 3°, 5° y 7° grado. Las medias, en años y meses son: (8,6); (10,4) y (12,7). La muestra definitiva estuvo constituida por 15 sujetos de sector social medio y 15 sujetos de sector social bajo.

#### 4) ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

2-En segundo lugar, encontramos en ambas muestras una concepción muy endeble de los derechos. Ya hemos señalado que el derecho implica una expectativa de trato incondicionado; es un punto de partida. Desde la perspectiva de los niños, los derechos se encuentran fuertemente condicionados, ya que cuando logran reconocer un derecho implicado en la situación, no lo pueden sostener de modo incondicionado, sino que se encuentra “atado” al cumplimiento de determinadas condiciones.

Los alumnos cuentan con determinados derechos en el contexto escolar pero si alguno no cumple con la normativa escolar, los derechos parecieran no valer y casi cualquier acción adulta es justificable desde este incumplimiento. Es como si la mala conducta escolar anulara el derecho reconocido previamente, los derechos que los niños conciben son los derechos del buen alumno y no los de cualquier niño en situación institucional escolar.

Esta característica muy frecuente nos advierte, en primer lugar, que la noción de derecho no se encuentra del todo consolidada; si así lo estuviera, se sostendría de modo incondicionado, es decir, “resistiría” aun a los malos comportamientos. En segundo lugar, una vez más esta particularidad que encontramos nos muestra el impacto de la acción institucional sobre las ideas que producen los sujetos.

Así como Piaget planteaba que la presión adulta participa activamente en la producción de una configuración moral heterónoma, es decir, genera más heteronomía, en este caso podemos plantear hipotéticamente que la presión institucional dificulta -aunque de ningún modo suprime- la posibilidad de que los niños consoliden una idea más objetiva de sus derechos en la escuela.

En esta problemática se ponen en juego dos planos cuya diferenciación resulta muy compleja para los chicos: el *deber ser* y los *hechos*. Según nuestra hipótesis, el “peso” del plano de los hechos resulta destacable dado el nivel de implicancia del propio niño con el objeto. Vale la pena considerar que el chico no está reflexionando y atribuyendo significados a un objeto de conocimiento con el que mantiene cierta distancia o que le resulta de algún modo ajeno, sino que él mismo es parte de este objeto.

Hasta aquí mencionamos aquellos rasgos de la conceptualización infantil que resultan comunes en las muestras de ambas clases, veamos ahora algunas diferencias a propósito del derecho a la privacidad:

a) En la muestra de clase media, en algún momento de la entrevista todos los niños terminan aceptando que la acción de la maestra es incorrecta porque lo que decía el papel era “privado”.

Como ya anticipamos, en la muestra realizada con niños de clase baja esto no se da del mismo modo: a los más pequeños les resulta más difícil reconocer un ámbito de privacidad infantil. Concretamente, los sujetos de 3° grado que forman parte de la muestra no reconocen la privacidad como un atributo del que también gozan (o al menos deberían) los niños. La situación presentada parece no leerse desde la perspectiva del derecho a la intimidad sino desde la expectativa de que los adultos cuiden y se ocupen de los niños. Entre esos cuidados estaría el enterarse de lo que los chicos escriben para evitar que sean cosas malas.

En los niños de 5° grado comienza a haber un reconocimiento débil del ámbito de privacidad y recién en los sujetos de 7° grado podemos considerar que hay un reconocimiento de la privacidad.

b) Por otra parte, si bien ya hemos mencionado las dificultades de todo los niños cuando está en juego la transgresión a la normativa escolar, en la muestra de clase media algunos niños logran pensar el derecho de modo más incondicionado. En cambio, en la muestra de clase baja ninguno de los sujetos lo sostiene frente a los condicionamientos de la mala conducta.

c) En los niños de clase baja aparece un aspecto totalmente novedoso respecto de los de clase media. Frente a la situación del problema de la nena que vuelve del recreo llorando, algunos sujetos sostienen que los chicos deben contar determinadas cosas privadas para que la escuela intervenga.

Las respuestas nos proponen un desafío interesante: aquí no pareciera ser la heteronomía la que no permite sostener un espacio privado sino que más bien se trata de una tensión entre dos derechos: el de la intimidad, por un lado y el la preservación física y moral de los niños, por el otro. Estos casos sugieren que sería justamente la escuela la que se ocuparía de hacer valer los derechos de los niños, aún “pasando” por sobre la intimidad de los mismos.

Por último, nuestra indagación muestra que el cuerpo propio resulta un límite infranqueable para todos los niños. Ahora bien, los niños de clase media señalan también como límite incondicionado los malos tratos por parte de los adultos de la escuela; esto incluye cualquier práctica humillante. Sin embargo, resulta llamativo que los sujetos de clase baja aceptan que los docentes puedan insultar a un niño. Así como pegarles no pueden “porque no son sus padres”; si los podrían insultar si los alumnos se portaran mal sin que esto acarree demasiadas consecuencias.

#### CONCLUSIONES

Podemos aventurar algunas reflexiones finales acerca de cómo las prácticas sociales y la acción institucional intervienen en la producción cognitiva infantil. En primer lugar, ¿por qué encontramos mayores dificultades para defender un espacio de privacidad en los niños de clase baja?. Para intentar responder este interrogante sería interesante preguntarse de qué prácticas sociales participaron los niños donde la privacidad tuvo lugar. Recordemos que la construcción del objeto, en este caso social, no se da en el vacío sino enmarcada en condiciones sociales que orientan dicha elaboración conceptual.

Del mismo modo, el hecho de que los niños conciben que la escuela es garante de algunos de sus derechos básicos y que al mismo tiempo los vulnera (los maestros pueden insultar); nos muestra el impacto de la acción institucional en la elaboración infantil.

En líneas generales encontramos coincidencias fuertes en las concepciones de los niños de clase media y los de clase baja, y también algunas diferencias que resultan interesantes a la hora de reflexionar sobre la relación existente entre las prácti-



cas sociales y la producción cognitiva.

¿Cuáles son algunas de estas características comunes en las ideas de la mayoría de los niños de las muestras de ambas clases?

1- En el momento de evaluar las situaciones planteadas, notamos una primera centración mayor en las acciones que cometen los alumnos de las distintas narrativas presentadas quedando menos "visibles" las acciones que realizan los docentes.

En las muestras de ambas clases, la mayoría de los niños interpretan inicialmente la narrativa según el mal comportamiento del alumno implicado y la acción del docente no resulta un observable. Es decir, en la lectura de la situación pesa más, por ejemplo, que las alumnas de la narrativa se estuvieran portando mal que el hecho de que la docente vulnerara un derecho.

Por el contrario, la minoría de sujetos que logran dar rápidamente una interpretación de la situación en el accionar de la maestra justamente es la que la cuestiona desde el principio. Esta centración en los actos de los alumnos, lleva incluso a la invención de observables por parte de los sujetos. En la narrativa relacionada con el derecho a la educación es sistemática la alusión a que el alumno estaba haciendo lío o se encontraba distraído y por eso la docente se niega a explicarle nuevamente. Nuevamente, el acento está puesto en lo que hacen los alumnos (aún cuando no lo hacen: en este caso no había una transgresión a la normativa y los sujetos la "crean") y no en lo que harían los adultos.

Ahora bien, ¿a qué se debe que varios sujetos piensen en las conductas de los alumnos y no en las de los docentes?. Desde la perspectiva de los niños, tal como ya planteaba Piaget en su obra *"El criterio moral en el niño"* (1932), la autoridad heterónoma parece ser crucial: dicha autoridad goza de cierta inmunidad y sus decisiones son casi incuestionables.

Al mismo tiempo, dicha insistencia en los comportamientos de los alumnos estaría también poniendo de relieve el impacto de la acción institucional sobre el conocimiento de los chicos. Es decir, en la escuela quienes se encuentran expuestos a ser mirados, evaluados y sancionados son los niños. De este modo, las acciones concretas de los actores institucionales con quienes interactúan los niños, así como el propio compromiso con la institución, participan de la producción cognitiva al ponerle límites y orientándola de determinada manera (Castorina y Faigenbaum, 2000).

## BIBLIOGRAFÍA

- ADELSON, J. (1975) The development of ideology in adolescence. En Dragastin, S. E. y Elder, G. H.: *Adolescence and the life cycle: Psychological change and social context*. Washington: Hemisphere.
- ADELSON, J. (1978) El desarrollo de la idea de ley en la adolescencia. En: Delval, J. (Comp.) *Lecturas de psicología del niño y del adolescente*. Madrid. Alianza.
- ALSTON, P. y GILMOUR-WALSH, B. (1997) El interés superior del niño. Hacia una síntesis de los derechos del niño y de los valores culturales. Buenos Aires. Colección Derechos. UNICEF.
- AISENBERG, B. (1992) Estudio exploratorio sobre la noción de autoridad escolar en niños de jardín de infantes. Informe final UBACyT, Beca de iniciación para graduados 1989/92. Directora: A. M. Lenzi
- ANTELO, E. (1999): Violencias escolares sin crédito. En Frigerio, G.; Poggi, M. Y Korinfeld, D. (comps.) (1999): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- BÁRCENA, F. Y MÉLICH, J.C. (2000) La educación como acontecimiento ético. Barcelona. Paidós.
- BERTI, A. Y BOMBI, A. (1988) *The child's construction of economics*. Cambridge. Cambridge University Press.
- BERTI, A. (1994) Children's understanding of the concept of state. En Carretero, M. y Voss, J. (comps.) *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*. Hillsdale. NJ. Lawrence Erlbaum.
- BERTI, A.; GUARNACCIA, V. y LATTUADA, R. (1997) Lo sviluppo della nozione di norma giuridica. En Berti, A.; Guarnaccia, V. y Lattuada, R. *Scuola e Città*, nº 12, pp.532-45 Roma.
- BIANCHI, M.C. (Comp.) (1995) *El derecho y los chicos*. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- BOBBIO, N. (1954) *Teoría General del Derecho*. Traducción al castellano de E. Roza Acuña. Madrid. Debate, 1991.

- BOBBIO, N. Y MATEUCCI, N. (1988) *Diccionario de política*. México. Siglo XXI
- BOBBIO, N. (1996) *Derecho y Justicia*. En Fernández Santillán, J.: Norberto Bobbio: el filósofo y la política. México, Fondo de Cultura Económica.
- BURBULES, N. (1989) Una teoría del poder en educación. Propuesta educativa. Vol. 1, nº 1. Buenos Aires. FLACSO, Miño y Dávila.
- CARRETERO, M (1995) *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la historia*. Buenos Aires. Aique.
- CARRETERO, M.; POZO, I.; YASENCIO, M. (1989) *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor.
- CASTORINA, J.A.; LENZI, A.M. Y FERNÁNDEZ, S. (1984) Alcances del método de exploración crítica en Psicología Genética. En Castorina, J.A.; Lenzi, A.M. y Fernández, S. (y otros) *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- CASTORINA, J. A. (1987) *Psicogénesis de la Noción de Autoridad Presidencial. Un estudio exploratorio*. Informe final de Investigación. CONICET.
- CASTORINA, J.A. y FERNÁNDEZ, S. (1988) Algunas nociones infantiles sobre la normatividad escolar. *Aprendizaje hoy*, vol. 8, nº 16.
- CASTORINA, J. A. (1989) La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento. En Castorina, J. A.; Aisenberg, B.; Dibar Ure, C.; Colinviaux, D.; Palau, G.: *Problemas en Psicología Genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CASTORINA, J. A. y AISENBERG, B. (1989) *Psicogénesis de la noción infantil sobre la autoridad presidencial*. En Castorina, J. A.; Aisenberg, B.; Dibar Ure, C.; Colinviaux, D.; Palau, G.: *Problemas en Psicología Genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CASTORINA, J. A. y AISENBERG, B. (1989) *Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad: un estudio exploratorio*. En Castorina, J. A.; Aisenberg, B.; Dibar Ure, C.; Colinviaux, D.; Palau, G.: *Problemas en Psicología Genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CASTORINA, J.A.; LENZI, A. y FERNÁNDEZ, S. (1991) El proceso de elaboración de un diseño experimental en Psicología Genética: la noción de autoridad escolar. *I Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA*.
- CASTORINA, J. A. y LENZI A. M. (1992) Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. Una indagación psicogenética. *Anuario de investigaciones N°2. Facultad de Psicología. Buenos Aires, UBA*.
- CASTORINA, J. A. y LENZI A. M. (1993) Algunas ideas avanzadas de los niños sobre la autoridad escolar. *Anuario de investigaciones N°3. Pp.15-25. Facultad de Psicología. Buenos Aires, UBA*.
- CASTORINA, J. A. y GIL ANTÓN, M. (1994) La construcción de la noción de autoridad escolar: problemas epistemológicos derivados de una investigación en curso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, III, 5, 63-73. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- CASTORINA, J. A. (1996) La herencia y las promesas de la tradición piagetiana de investigación. En *Substratum*, vol. III, Nº 8-9: Cien años con Piaget, Barcelona.
- CASTORINA, J.A.; KOHEN KOHEN, R.; y ZERBINO, M. (1998): Reflexiones sobre la "especificidad" de un subdominio del conocimiento social. V Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- CASTORINA, J.A. (1999) Children's knowledge: psychogenesis and social representations. *Prospects. BIE-UNESCO*, nº 104, pp. 135-50.
- CASTORINA, J.A. y LENZI, A.M. (2000) La formación de los conocimientos sociales en los niños. *Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona, Gedisa.
- CASTORINA, J.A. y FAIGENBAUM, G. (2000) Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques. En: Castorina, J.A. y Lenzi, A.M. *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona, Gedisa.
- CASTORINA, J.A.; FAIGENBAUM, G. y KOHEN KOHEN, R. (2001). El conocimiento de dominio en la perspectiva cognitivista. Problemas teóricos y metodológicos. *Revista del Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA*.
- CASTORINA, J.A.; FAIGENBAUM, G.; ZERVINO, M.; KOHEN KOHEN, R.; TABUSH, C. y CLEMENTE, F. (2001) El conocimiento social de los niños y las prácticas institucionales. *Revista Irice*, nº 15 (URN-Conicet)
- CASTORINA, J.A.; FAIGENBAUM, G. (2002) The epistemological of constrains in the development of domain knowledge. *Theory & Psychology*. Sage Publications, vol 12; nº 3, pp.315-34.
- CAZDEN, C (1989) El discurso en el aula. En Wittrock, M.: *La investigación de la enseñanza*, III. Profesores y alumnos. Barcelona, Paidós Educador.
- CONNELL, R.W. (1971) *The Child's Construction of Politics*. Carlton, Vic. Melbourne University Press.
- CONNELL, R.W. (1977) *Ruling > CORNU, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas*. En Frigerio, G.; Poggi, M. Y Korinfeld, D. (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Convención sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas. Nueva York, 1989.
- CULLEN, C. (1996) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- CULLEN, C. (1997) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la Educación*. Buenos Aires. Paidós Cuestiones de Educación.
- DAMON, W. (1977) *The Social World of the Child*. San Francisco, Jossey-Bass.
- DELVAL, J. (1986) Las ideas políticas de los niños. En *La psicología en la Escuela*. Madrid. Ed. Visor.
- DELVAL, J. (1989) La construcción de la Representación Social en el niño. En Turiel, E.; Enesco, I. y Linaza, J. (comps.) *El mundo Social en la mente Infantil*. Madrid. Alianza.
- DELVAL, J. (1994) Algunas reflexiones sobre los derechos de los niños. *Infancia y Sociedad; Derechos de la infancia y desarrollo humano*. nº 27/28. Madrid.
- DELVAL, J. (1994) *El desarrollo humano*. Madrid, Editorial Siglo XXI.
- DELVAL, J. y ENESCO, I. (1994) *Moral, desarrollo y educación*. Madrid. Grupo Anaya.

- DELVAL, J., DEL BARRIO, C., ESPINOSA, M. A., BREÑA, J. y CHAKUR, C. (1995). Los derechos de los niños vistos por los propios niños. Memoria de investigación no publicada. Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- DELVAL, J. y PADILLA, M.L. (1999) El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. En: López, F.; Etzebarria, I.; Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J (coords.) *Desarrollo Afectivo y Social*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- DELVAL, J. (2001) Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico. Barcelona. Paidós Temas de Psicología.
- DUSCHATZKY, S. (1999) La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires. Paidós Cuestiones de Educación.
- DUVEEN, O. Y LLOYD, B. (1990) Introduction. En Duveen, O. y Lloyd, B (comps.) *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge. Cambridge University Press.
- ENESCO, I. y DEL OLMO, C (1988) Los niños y las normas sociales. Madrid. C.I.D.E.
- ERIKSON, F. (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.: *La investigación de la enseñanza*, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, Paidós Educador
- FAIGENBAUM, G.; CASTORINA, J.A.; HELMAN, M. y CLEMENTE, F. (2002) La investigación Psicológica de nociones morales: contexto social y presupuestos filosóficos. IX Anuario de Psicología, Facultad de Psicología, UBA.
- FAIGENBAUM, G.; CASTORINA, J.A.; HELMAN, M. y CLEMENTE, F. (en prensa) El enfoque piagetiano en la investigación del juicio moral: alternativas frente al naturalismo y al relativismo. *Revista Estudios de Psicología*, España, Madrid.
- FERREIRA DE ARAÚJO, U. (1999) O ambiente escolar e o desenvolvimento de juízo moral infantil. En Macedo, L (org.) *Cinco estudos de Educação Moral*. Sao Paulo. Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.
- FERREIRO, E. (1999) El niño según Piaget: Un interlocutor intelectual del adulto. En E. Ferreiro: *Vigencia de Piaget*. Bs.As. Siglo XXI.
- FORNI, F. GALLART (1992) Metodología Cualitativa II. Buenos Aires : CEAL.
- FOUCAULT, M. (1976) Vigilar y castigar. México. Siglo XXI.
- FRIGERIO, G.; POGGI, M. Y KORINFELD, D. (comps.) (1999) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- FURTH, H.; BAUR, M. y SMITH, J. (1976) Children's conceptions of social institutions: a piagetian framework. *Human Development*, nº 19, pp. 341-47.
- GALTUNG, J. (1968) Teoría y Método de la Investigación Social, Buenos Aires, EUDEBA.
- GARCÍA MÉNDEZ, E. (1987) Para una historia del control penal de la infancia: la informalidad de los mecanismos formales de control social. *Boletín de la Universidad de Roma*.
- GARCÍA MÉNDEZ, E. (1994) Infancia y derechos humanos. En *Antología Básica en Derechos Humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José de Costa Rica.
- GARCÍA MOLINA, J. (1999) Dispositivos de vigilancia y moralización en instituciones educativas. En *Pedagogía Rosario*, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.
- GEERTZ, C.L. (1996) Los usos de la diversidad. Barcelona, Paidós.
- GIL, F.; JOVER, G. Y REYERO, D. (2001) La enseñanza de los derechos humanos. Barcelona. Paidós.
- GÓMEZ, M.F. (1993) Sociología del disciplinamiento escolar. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- G.C.B.A. Secretaría de Educación. (1999) Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General. Primer Ciclo. Segundo Ciclo. Área de Formación Ética y Ciudadana. GCBA. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.
- HELMAN, M. (2000) Las interacciones sociocognitivas entre pares durante la enseñanza de una noción social. En Elichiry, N. (comp.) *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires. Editorial Manantial.
- HIERRO, L. (1993) Los derechos de los niños y de las niñas. Módulo Educador Infantil. Orientación y Formación Laboral. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- HIERRO, L. (1993) Los derechos humanos del niño. Módulo Educador Infantil. Orientación y Formación Laboral. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- HONEY, M. (1987) The interview as text: hermeneutics considered as model for analyzing the clinically informed research interview. *Human Development*. Nº 30, pp.69-82.
- KOHEN KOHEN, R. (1995) Las prescripciones de la autoridad desde la perspectiva infantil. Un estudio exploratorio desde un enfoque psicogenético. Proyecto de investigación de la beca de perfeccionamiento para graduados de UBACyT, 1996/98. Directora : A. Lenzi.
- KOHEN KOHEN, R. (1996) Conceptualización infantil de la sanción escolar. Un estudio exploratorio con niños de jardín de infantes. Informe final, UBACyT. Beca de iniciación para graduados 1992/95. Directora: A. M. Lenzi. Buenos Aires: UBA.
- KOHEN KOHEN, R. (1998) La sanción y la autoridad: el punto de vista infantil. V Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología, UBA.
- KOHEN KOHEN, R. (2000) La sanción y la autoridad en el preescolar: el punto de vista infantil. En Castorina, J.A. y Lenzi, A.M. La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Barcelona, Gedisa.
- KOHEN KOHEN, R. (2000) ¿Cómo nace el dominio de pensamiento jurídico? Un estudio exploratorio desde la perspectiva psicogenética. Proyecto de tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Director: J. Delval.
- KOHLBERG, L. (1976) Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En Turiel, E.; Enesco, I.; y Linaza, J. (comps.) (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid. Alianza.
- KOHLBERG, L.; POWER, F.C. Y HIGGINS, A. (1997) La educación moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona. Gedisa.
- KRAWIETZ, W. (1994) El concepto sociológico del derecho. México. Fontamara.
- LEIRAS, M. (1994) Los derechos del niño en la escuela. Buenos Aires, UNESCO.
- LENZI, A. y CASTORINA, J.A. (1988) Conceptualización Infantil de la Autoridad Escolar. Un Estudio Psicogenético. Proyecto de Investigación. Subsidio UBACyT, programación 1988/90.
- LENZI, A. y CASTORINA, J.A. (1993) Algunas ideas avanzadas de los niños sobre la autoridad escolar. III Anuario de investigaciones 1992/3. Facultad de Psicología, UBA.
- LENZI, A. y CASTORINA, J.A. (1993) Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. Una indagación psicogenética. *Revista Argentina de Psicología*, Año XXIV, Nro. 42, Publicación de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires.
- LENZI, A. ; CASTORINA, J.A. y AISENBERG, B. (1994) Las conceptualizaciones infantiles sobre la noción de autoridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un contenido curricular. Proyecto de la investigación. Subsidio de UBACyT, programación 1995/97.
- LENZI, A. y CASTORINA, J.A. (1996) Algunas reflexiones sobre problemas metodológicos y resultados en una indagación sobre conocimientos sociales. IV Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- LENZI, A. y CASTORINA, J.A. (1998) Hacia un modelo de cambio conceptual para los conocimientos sociales. VI Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología. UBA.
- LENZI, A. y HELMAN, M. (2001) Restricciones en el cambio conceptual de la noción de gobierno. VIII Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología, UBA.
- MACEDO, L (org.) (1999) Cinco estudos de Educação Moral. Sao Paulo. Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.
- MELTON, G.B. (1980) Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, nº 9, pp.186-90.
- MARTÍ, E. (1994) Presentación: "En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo". *Infancia y Aprendizaje*, Nro. 66, p 5-10.
- MEIRIEU, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona. Laertes Psicopedagogía.
- NEUFELD, M.R. y THISTED, J. (1999) De eso no se habla. Los usos de la diversidad en la educación. Buenos Aires. Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA).
- NINO, C.S. (1989) Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación. Buenos Aires. Astrea.
- PIAGET, J. (1932) *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona. Fontanella (1971).
- PIAGET, J. (1955) Introducción a la Epistemología Genética. Tomo I y Tomo III. Buenos Aires. Paidós (1975).
- PIAGET, J. (1979) *Psicología y Epistemología*. Buenos Aires. EMECE.
- PIAGET, J. y GARCÍA, R. (1982) *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México. Siglo XXI.
- PINEAU, P.; DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires. Paidós Cuestiones de Educación.
- ROSS EPP, J. y WATKINSON, A (1996) La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños. Madrid. Editorial La Muralla.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1996) Educación moral, postmodernidad y democracia. Madrid. Editorial Trotta.
- SAXE, G. (1991) *Culture and Cognitive Development: Studies in Mathematical Understanding*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S. y COOK, S.W. (1980) Métodos de investigación en las relaciones sociales. Madrid. Ediciones Rialp.
- TEBEROVKY, A. (1993) Introducción: Investigación psicológica y Educación en dominios específicos. *Substratum*. Nº 2: 9-19. Barcelona.
- TENTI FANFANI, E. (1999) Más allá de las amonestaciones. El orden democrático en las instituciones escolares. Buenos Aires. Cuadernos del UNICEF.
- TORNEY-PORTA, J. (1994) Dimensions of Adolescent's Reasoning about Political and Historical issues: Ontological Switches, Developmental Processes and Situated Learning. In (M. Carretero and J. Voss eds). *Cognitive and Instructional Processes in History and the social Sciences*. op. cit.
- TURIEL, E. (1984) El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. Madrid, Editorial Debate.
- TURIEL, E. (1989) Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En Turiel, E.; Enesco, I.; y Linaza, J. (comps.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid. Alianza.
- TURIEL, E. (2002) *The culture of morality*. Cambridge University Press.
- WITTRICK, M. (1989) La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación.. Barcelona. Paidós Educador.
- WITTRICK, M. (1989) La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Barcelona. Paidós Educador.
- ZERBINO, M. (1995) Nuevos dispositivos disciplinarios y control social. IV Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología, UBA.
- ZERBINO, M. (1996) Conceptualización infantil sobre el sistema de castigos en la escuela primaria. Informe final de la beca de perfeccionamiento para graduados de UBACyT, 1993/96. Director: J.A. Castorina.
- ZERBINO, M. (1999) Las transformaciones en los dispositivos disciplinarios y los cambios en las rutinas de producción de personas. En *Pedagogía Rosario*, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.
- ZERBINO, M. (1999) Los supresores de síntomas. Algunas reflexiones acerca de las relaciones entre nuevas formas de violencia y procesos segregativos. En *Pedagogía Rosario*, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.
- ZERBINO, M. (2000) Conceptualización infantil sobre el sistema de castigos en la escuela primaria. En: Castorina, J.A. y Lenzi, A.M. La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Barcelona, Gedisa.

# LA AUTOESTIMA. UN ABORDAJE COMPREHENSIVO. SU RELACIÓN CON FACTORES ASOCIADOS: OPTIMISMO VS. PESIMISMO; DÉFICIT EMOCIONAL, AUTOCONTROL Y AUTOACEPTACIÓN

Iannizzotto, María Eugenia  
CONICET. Argentina

## RESUMEN

“Dado el aumento de casos de depresión en adolescentes y niños, es conveniente realizar una revisión del concepto de autoestima, que ha sido confundido en los últimos tiempos con lo que nosotros denominamos “pseudoautoestima”. A su vez, es importante a la hora de realizar un plan pedagógico preventivo, detectar los factores asociados al desarrollo de una sana autoestima a fin de que los agentes educativos contribuyan eficazmente en su despliegue”.

## Palabras clave

Autoestima Depresión Plan pedagógico Estilo explicativo

## ABSTRACT

THE SELF-ESTEEM. A BOARDING COMPREHENSIVO.  
HIS RELATION WITH ASSOCIATE FACTORS: OPTIMISM  
VERSUS PESSIMISM; EMOTIONAL DEFICIT,  
AUTOCONTROL AND AUTOACCEPTANCE

In view of the increase of cases of depression in teenagers and children, it is suitable to realize a review of the concept of autoesteem, which has been confused in the last times with what we name “pseudoautoestima”. In turn, it is important at the moment of realizing a pedagogic preventive plan, detecting the factors associated with the development of a healthy autoesteem so that the educational agents contribute effectively in its unfolding

## Key words

Autoesteem Depression Pedagogic plan Explanatory style

## Planteo del problema, interés o relevancia del tema y objetivos de la presentación

El tema que nos ocupa es de gran actualidad y es conocido de todos su **relevancia**. La desestima de sí mismo, lleva consigo perjuicios severos en el desarrollo armónico de la personalidad. La persona no tiene la fuerza interior para supera las dificultades personales, es incapaz de hacerse responsable de su comportamiento. La sana autoestima determina la autonomía personal y posibilita una relación social saludable. La autoestima como núcleo de la personalidad garantiza la realización personal y la proyección futura[i]. Sabiendo la importancia del tema que nos ocupa es necesario conocer cómo poder favorecer la estima de sí mismo para prevenir futuros fracasos escolares, adicciones y hasta enfermedades psiquiátricas, tales como la depresión.

Nos cuestionamos, entonces, ¿Cuál es la conceptualización con rigor científico-psicológico del fenómeno “autoestima”? ¿Cuáles son los factores asociados?; ¿cómo se entrelazan estos factores y se insertan en la dinámica de la personalidad y en el proceso de madurez personal? La autoestima: ¿es un constructo con prevalencia de factores innatos o se desarrolla en gran dependencia con factores educacionales? ¿Qué rol le cabe a la educación?

De estos cuestionamientos surgen los **objetivos** de nuestro trabajo: 1º Comprender el concepto riguroso, científico psico-pedagógico de la autoestima. 2º Identificar las dimensiones que conforman el constructo llamado “autoestima” 3º Identificar los factores asociados al déficit de autoestima. 4º Detectar los factores asociados al desarrollo de una sana autoestima a fin de que los agentes educativos contribuyan eficazmente en su despliegue.

## Métodos y resultados si correspondiera.

Este trabajo, se enmarca dentro de una investigación: Por su carácter, **cuantitativa** porque se orienta a la evaluación de aspectos objetivos del fenómeno. Por su finalidad, **básica**, orientada a conocer mejor las variables y su interrelación. Por su profundidad, **descriptiva y correlacional**. Por su marco que tiene lugar, de campo, **sobre el terreno (validez ecológica)**. Por su alcance **temporal**, transeccional -o en un momento único- para estudiar la estructura de las interrelaciones. Por su fuente, **primaria**, datos de primera mano recogidos para la investigación y por quien la efectúa. Por su tipo de estudio, **encuesta**: técnicas de observación basadas en diversos tipos de cuestionarios aplicados en forma colectiva; El diseño utilizado aquí responde al tipo **no experimental transeccional descriptivo**, en tanto que no se manipulan variables de acuerdo con los objetivos propuestos, sino que se observan fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos. (Sampieri, Collado y Lucio, 1994).

La **hipótesis Sustantiva** de nuestro trabajo es: “Dado que los componentes cognitivos de la Autoestima -a saber el autoconcepto y el estilo explicativo del sí mismo- no constituyen un proceso de evolución espontánea, se postula que en su desarrollo inciden factores intrínsecos y extrínsecos. Los primeros

*incluirían: sexo, edad, rasgos de personalidad; los segundos, la educación familiar y el grupo de pares”.*

**Hipótesis operativas (estadísticas):** H1 El componente estilo explicativo pesimista se asocia con el factor introversión-extroversión. H2 El estilo explicativo pesimista se asocia con el factor culpabilidad. H3 El estilo explicativo pesimista se asocia con déficit emocionales. H4 El estilo explicativo pesimista se asocia con la autoaceptación (factor emocional) y autocontrol (factor conductual).

**Variables dependientes** en nuestro trabajo son: Autoestima del niño en sus componentes: cognitivos -autoconcepto y estilo explicativo del sí mismo-: duración, alcance y personalización. Las **Variables Independientes** son: *Factores internos:* Sexo, Edad, Rasgos de personalidad: Introversión-extroversión, Autocontrol vs Impulsividad.

**La muestra:** El tipo de muestra que se utilizó en el trabajo es no probabilística. La muestra inicial está compuesta por 88 sujetos; 45 alumnos de cuarto año de una escuela estatal y 43 alumnos de cuarto año de una escuela privada no confesional, ambas pertenecientes a la Ciudad de Mendoza. En general los alumnos son de nivel socio-económico-cultural medio y bajo y de rendimiento académico dispar. Dado que no todos los alumnos completan la totalidad de los instrumentos, se pierden 8 sujetos, con una muestra final de 80 (42 varones y 38 mujeres).

**Instrumentos** Los instrumentos aplicados son los siguientes: Cuestionario Estilo explicativo en niños. Martín Seligman, Dibujo de la Figura Humana. Elizabeth Koppitz, Entrevista docente y observación participante.

**Resultados:** Del análisis estadístico realizado podemos extraer las siguientes conclusiones e interpretaciones.

Respecto a nuestra primera hipótesis: **“El estilo explicativo pesimista se asocia con el factor Introversión-Extroversión”**. En nuestra muestra ambos grupos estilo optimista y estilo pesimista obtuvieron porcentajes casi equivalentes respecto del factor Entroversión-Extroversión. No hay diferencia significativa entre los grupos. Siguiendo la postura de Martín Seligman, nosotros esperábamos que los niños introvertidos tuvieran un estilo explicativo pesimista pero los resultados no confirman esto. Sino que pareciera que en estos factores son independientes.

Segunda hipótesis: **“El estilo explicativo pesimista esta asociado al factor culpabilidad”**. En nuestros resultados: los sujetos que en la variable “personaliza en acontecimientos buenos” obtienen un puntaje bajo, es decir, no personalizan en los buenos acontecimientos el estilo atributivo, es en un 75,8%, pesimista. Podemos inferir de nuestra muestra que cuando una persona no se culpabiliza de los acontecimientos buenos, tienen muchas posibilidades de que su estilo cognitivo sea pesimista. Este mismo fenómeno se observa en la variable personaliza en los malos acontecimientos cuando el valor obtenido es alto, es decir la persona se culpa de los malos acontecimientos, el estilo cognitivo también es pesimista en un 75%. Podemos, entonces, corroborar en nuestra muestra lo que expresamos en nuestro marco teórico: la persona con estilo explicativo pesimista tiende a culparse de los malos acontecimientos y no lo hace respecto a los buenos acontecimientos.

Tercera hipótesis: **El estilo explicativo pesimista se asocia a déficit emocionales**. El 70% del grupo de niños que obtuvieron más de tres indicadores de conflicto emocional detectados por el DFH tienen un estilo explicativo pesimista. Por tanto corroboramos, en nuestra muestra esta hipótesis.

Cuarta hipótesis: **El estilo explicativo pesimista se asocia con el factor auto-aceptación (factor emocional) y auto-control (factor conductual)** El 82% de la muestra con baja

auto-aceptación calificó con estilo cognitivo pesimista. Por tanto podemos inferir que hay una probable asociación entre el estilo explicativo y la auto-aceptación. Un 68% de la población con autocontrol pobre:-impulsivo- obtuvo un estilo explicativo pesimista. El autocontrol de un sujeto tiene alta probabilidad de incidir sobre el estilo explicativo.

#### **4. Conclusiones del trabajo ó hipótesis e interrogantes que se abren a partir del mismo.**

Consideramos significativos los resultados obtenidos y dignos de profundización en posteriores investigaciones, ya que es de suma importancia al elaborar un plan pedagógico preventivo, tener en cuenta cómo se asocian los diferentes factores, cuál es su incidencia en el educando, qué factores requieren atención prioritaria.

Podemos, a partir de este trabajo, llegar a varias consideraciones: 1º Al elaborar un plan pedagógico-preventivo se tendrá en cuenta que es necesario para educar en un estilo explicativo optimista llevar a que el educando ejercite un hábito de pensamiento realista. Es decir, logre corregir su pensamiento respecto de si es responsable o no de los acontecimientos que le suceden. Y luego, exhortarlos a ser responsables cuando efectivamente, tiene la culpa de sus problemas, buscando rectificar la situación. O de lo contrario, ser capaz de despreocuparse cuando los sucesos no dependen ni son culpa de él. 2º El plan pedagógico ha de tener en cuenta la posibilidad de contra restar, con vivencias positivas las posibles experiencias negativas pasadas del sujeto por las cuales, inferimos, tiene déficit emocionales. Este es un momento que nos implican un enorme desafío, a los docentes y sobre todo, a la institución escolar que debe propiciar encuentros positivos de padres e hijos. 3º Atenderemos en sobremanera a contribuir al autodespliegue de una personalidad armónica en cada educando, poniendo los medios y exhortando a los alumnos a conseguir hábitos de autocontrol positivo, hábitos operativos que les permitan enriquecerse como persona que son.

#### **5. Consistencia lógica y argumental.**

Consideramos a la autoestima como una vivencia compleja del sí mismo, en donde intervienen aspectos cognitivos, afectivos y conductuales. Estas tres dimensiones o aspectos: cognición, conducta y afectividad, se influyen mutuamente y mantienen una relación de interdependencia.

#### **Autoestima y dimensión cognitiva**

Es necesario diferenciar términos: autoestima y autoconcepto. La percepción de uno mismo es equivalente al autoconcepto; la visión objetiva de las habilidades, características y cualidades presentes ausentes. La autoestima, en cambio, es la evaluación de la información contenida en el autoconcepto, y procede de los sentimientos del sujeto acerca de *todo* lo que él es. La autoestima está basada en la combinación de la información objetiva sobre uno mismo y la evaluación subjetiva de dicha información, o sea del valor que se le otorga.

Ahora bien, la forma en que nos percibimos nosotros mismos está inserta o es similar a la forma en que percibimos y entendemos la realidad. Es decir, todos tenemos un estilo para explicar y comprender toda la realidad, y particularmente la realidad que somos nosotros mismos. En tal sentido, cuando hablamos de la percepción de uno mismo o de la idea objetiva de nosotros mismos, hablamos de autoconcepto. Y cuando nos referimos a la percepción o a la teoría que tenemos de la realidad, incluida nuestra propia realidad, decimos estilo explicativo. Tanto el “pesimismo” como el “optimismo” son miradas de la realidad. Según Seligman[iii], la base del optimismo no reside en las frases positivas ofrecidas por el entorno familiar y social o las imágenes de victoria, sino *en el modo como uno piensa en las causas y las consecuencias*. Cada uno de nosotros posee unos hábitos relativos al pensar sobre las causas, un rasgo personal al que Seligman, llama **“estilo explicativo”**. Este

estilo se desarrolla en la infancia y es de carácter cognitivo. Según el autor, tres son las dimensiones fundamentales que todos utilizamos para explicar porqué nos ocurre determinado acontecimiento bueno o malo; a saber: **duración, alcance y personalización**.

a) *Duración*: La frase que resume este aspecto es “a veces frente a siempre”. Muchas veces creemos que los malos acontecimientos durarán por siempre o que nunca suceden cosas buenas.

b) *Alcance*: Para ejemplificar este aspecto decimos “específico frente a global”. Nos referimos a que si uno cree que la causa tiene un alcance global, proyecta sus efectos a numerosas situaciones distintas de su vida. Así, las personas con estilo pesimista, si les va mal en un ámbito de su vida lo proyectan a todas las áreas, y hacen de estos una catástrofe.

c) *Personalización*: Decimos “interno frente a externo”. Según Seligman, la tercera dimensión del estilo explicativo, además de la duración y el alcance, es la *personalización*: “de quién es la culpa”. Frente a los malos acontecimientos, las personas pueden culparse a sí mismos (interno), o bien pueden echarle la culpa a otras personas, o a circunstancias (externo). No es aconsejable ni un extremo ni el otro.

### Autoestima y dimensión afectiva

La autoestima es propiamente la valoración afectiva de la realidad que somos. Llamamos afectividad a la capacidad propiamente de la persona humana de quedar afectado: con una tonalidad positiva o negativa respecto de la captación del mundo. En nuestro caso, la captación es de la persona misma. Por tanto, surge para sí misma, una tendencia de unión o de rechazo, de aprobación o desprecio. Debemos recordar que la vida afectiva no se limita a lo sensible[iii], sino que también hay una rica afectividad espiritual, que surge de la captación intelectual de la realidad. Estas dos afectividades no se encuentran separadas sino que se hayan en intrínseca unión, que Von Hildebrand llamó “Corazón”, centro de la persona. Así mismo, la autoestima es la valoración de esta realidad, es la valoración del “corazón” a sí mismo. Y como tal, la autoestima es el soporte donde se sujetan y se apoyan otras vivencias afectivas. Por ello vemos a personas, muy desestimadas de sí mismas, que no son capaces de valorar positivamente nada de lo que tienen o las rodea.

### Autoestima y dimensión conductual

La autoestima es fruto de reconocernos portadores de valores. Los que adquirimos e internalizamos a través de la conducta. Comúnmente decimos que una persona ha obrado bien cuando ha alcanzado el objetivo o el fin-bien. Y en la consecución de ese bien, exterior o interior, espiritual o material, surge en la persona el goce por este bien poseído. El hacer el bien, por tanto, hace “sentirnos bien” interiormente con nosotros mismos.

En nuestro tiempo se ha cometido el grave error de buscar inútilmente sentirse bien separadamente de hacer bien las cosas: fenómeno que nosotros llamamos “pseudoautoestima”. Vamos a tener un adecuado y duradero sentido del valor propio, cuando sintamos la satisfacción de haber hecho bien el deber, el trabajo, que a cada uno le corresponde en su caso. Los sentimientos de autoestima en particular, y la felicidad en general, se desarrollan como efectos secundarios: de superar los problemas, de realizar las tareas con éxito, y sobre todo de obrar y de hacer el bien. El sentimiento de autoestima es un efecto de hacer las cosas bien y de hacer el bien.

No hay duda de que un sentimiento de adecuada autoestima constituye un estado de satisfacción, pero no debe confundirse con el placer. En la medida que se confunda la satisfacción o goce espiritual, fruto de obrar bien, con placer y se trate de provocar directamente el efecto “placer” o “sentirse bien”, se estará confundiendo gravemente la autoestima con la pseudoautoestima y junto con ello, el camino correcto que lleva al hombre a su plenitud. Este camino se transita a través de la

educación, en un primer momento, y luego a través de la autoeducación. Y es, justamente, la educación la que promueve y conduce al educando a desarrollar hábitos buenos intelectuales y morales. Su finalidad es la formación de virtudes, lo cual produce secundariamente en la persona gozo interior y espiritual.

---

### NOTAS

[i] Alcántara, José Antonio, *Cómo educar la autoestima*, Barcelona, Ed. Ceac, S. A., 1996. pp: 9-15

[ii] Seligman, Martín E. P., *Niños optimistas, Cómo prevenir la depresión Infantil*, Barcelona, Ed. Grijalbo, 1999, p. 84.

[iii] Cfr. Pithod, Abelardo, *El alma y su cuerpo*, Argentina, Ed. Latinoamericano S.R.L., 1994. pp. 159 y sgt.

### BIBLIOGRAFÍA

ALCÁNTARA, José Antonio: *Cómo educar la autoestima*, Barcelona, Ed. Ceac, S. A.; 1996.

CRAIG, Grace J.: *Desarrollo Psicológico*, México, Ed. Person Educación, 2001.

DA DALT DE MANGIONE, Elizabeth: *Configuración ética del niño. Ponderación relativa de los factores asociados*, Tesis doctoral inédita. UCA. Sede Mendoza, 1999.

MILICIC, Neva y HAUSSLER, Isabel: *Confiar en uno mismo. Programa de autoestima*, Chile, Ed. Dolmen, 1994.

MRUK, Chris: *Auto- Estima, investigación, teoría y práctica*, Bilbao, Ed. Desclee de Brouwer, S. A.; 1998.

PITHOD, Abelardo: *El alma y su cuerpo*, Argentina, Ed. Latinoamericano S.R.L.; 1994.

POPE, Susan M. MCHALE, W. Edward Craighead, *Mejora de la autoestima. Técnicas para niños y adolescentes*, Barcelona, Ed. Martínez Roca, 1998.

ROJAS, Enrique, “¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima”, Madrid, Ed. Planeta 2002.

SELIGMAN, Martín E. P.; *Niños optimistas. Cómo prevenir la depresión Infantil*, Barcelona, Ed. Grijalbo, 1999.

# CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA E INTERACCIONES EN LAS CLASES DE LENGUA DE PRIMER AÑO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Iglesias, Alicia Isabel; Fariás Patricia; Martín, María Ema  
Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

## RESUMEN

Este trabajo presenta un análisis acerca de las concepciones de enseñanza de docentes de primer año de la Educación General Básica y de los procesos de interacción que se generan en las aulas. Este estudio surge del contraste entre los datos analizados de las entrevistas a los maestros sobre concepciones de enseñanza y las observaciones en las aulas que mostraron interacciones entre docente - alumnos con rasgos particulares. Esta ponencia expone resultados de la investigación que tenía como propósito el estudio de las interacciones docente - alumno en los procesos de aprendizaje escolar, en particular, las "ayudas" que los docentes ofrecen a sus estudiantes en las clases de Lengua de primer año de la E.G.B. de la ciudad de General Pico, La Pampa.

## Palabras clave

Enseñanza Interacción Clases Lengua

## ABSTRACT

TEACHING CONCEPTIONS AND INTERACTIONS ON LENGUA CLASSES OF PRIMER AÑO OF THE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

This paper presents an analysis of teachers' teaching conceptions of the first year of the Educación General Básica and the interaction process that are generated in classes. This study emerged by the contrast between the teacher's interview data analysis and the observation in classroom, showing a particular feature from the interaction between teacher and students. The paper aims show results from the research [i] which goals were the study of interaction between teacher - student in scholar learning process, particularly, the guide help that teachers give to the students in Lengua classes of the first year of the Educación General Básica, in the city of General Pico, La Pampa.

## Key words

Teaching Interaction Language Classes

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta un análisis acerca de las concepciones de enseñanza de docentes de primer año de la Educación General Básica (E.G.B.) y de los procesos de interacción que se generan en las aulas. Surge del contraste entre los datos analizados de las entrevistas a los docentes sobre concepciones de enseñanza y las observaciones en las aulas que mostraron interacciones entre docente - alumnos con rasgos particulares.

Esta ponencia expone resultados de la investigación que tenía como propósito el estudio de las interacciones docente - alumno en los procesos de aprendizaje escolar[i]; en particular, las "ayudas" que los docentes ofrecen a sus estudiantes en las clases de Lengua de primer año de la E.G.B. de la ciudad de General Pico, La Pampa.

El proceso de investigación se realizó en dos etapas. En la primera de ellas se utilizó como instrumento de recolección de la información, la entrevista semiestructurada. Dicho instrumento se aplicó sobre una muestra de diez (10) maestros de primer año de E.G.B. que desempeñaban sus tareas en diferentes escuelas. El análisis de la información recolectada permitió conceptualizar la noción de ayuda a partir del discurso de los docentes, así como aproximarnos a las concepciones de enseñanza que subyacían en el discurso de los docentes.

En la segunda etapa, se utilizó como instrumento la observación no participante de secuencias de clases de cuatro (4) maestros seleccionados de la muestra inicial de docentes que formaron parte de la primera etapa. En las mismas, se encontraron una serie de aspectos recurrentes que permitió aproximarnos a los tipos de ayuda, a sus características, al sentido posiblemente otorgado por los docentes y a sus formas de instrumentación; lo cual permitió un acercamiento a las interacciones docente - alumno que se construyen en el aula.

Al ubicar al docente en el centro de la reflexión, describiendo su propia actividad, permitió contrastar "el decir" con "el hacer" del docente respecto a las concepciones de enseñanza y a las interacciones que se configuran en el aula. Es una manera de brindar algunos aportes a las demandas que surgen de los escenarios escolares; a partir de los cuales pueden generarse procesos de autorreflexión que lleven a replantear las prácticas de enseñanza.

## Acerca de las concepciones de enseñanza

El campo de la enseñanza es amplio y complejo de desentrañar. En esta investigación se realizó una primera aproximación al mismo en relación con los modelos de enseñanza planteados por Ángel Pérez Gómez (1999), quien retoma de Scardamaglia y Bereiter (1989) las perspectivas que explican la enseñanza como: transmisión cultural, entrenamientos de habilidades, desarrollo natural y producción de cambios conceptuales. Sin embargo, es importante tener en cuenta que aún cuando existen modelos teóricamente definidos, en las prácticas ninguno de ellos se "muestra en un estado puro".

Se analizaron las entrevistas de los docentes y se encontraron indicadores de sus prácticas que nos permitirían realizar algunas correspondencias con tres de los cuatro enfoques de enseñanza anteriormente nombrados.

### La enseñanza centrada en los contenidos disciplinares

La presentación de Angel Pérez Gómez (1999) sobre las concepciones de enseñanza comprende distintos modelos con rasgos particulares. Se presentan los que son parte del encuadre teórico que fundamentan el trabajo. El *enfoque de la transmisión cultural* plantea que “la función de la escuela y la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura. Podemos decir que esta perspectiva ha gobernado y sigue gobernando la mayoría de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en nuestras escuelas. Constituye el enfoque denominado tradicional que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o en los intereses de los alumnos/as” (Pérez Gómez, 1999, p. 79).

Las voces de docentes muestran algunas de sus características. Por ejemplo expresan:

- “En primero se enseñan letras” (maestra 4)
- “Aprender a leer y escribir, es como una cosa familiar” (maestra 7)

Si bien en éstas y otras expresiones aparecerían indicadores que nos llevan a suponer que sus prácticas estaban centradas en la transmisión cultural, algunos de ellos hacían referencia a que tienen en cuenta los intereses de los alumnos. Una voz representativa de las expresiones de los docentes es:

- “Lo que tengo en cuenta es buscar algo que les llame la atención, que los enganche, por ejemplo un cuento (...) busco cosas que les guste, que les interesen, trato de motivarlos. Convengamos en que con las vocales el tema es fácil porque ellos casi todos las saben, el problema es por ahí con las consonantes (maestra 5).

Un aspecto que llamó la atención y que aparecía de manera recurrente es la presentación del objeto de enseñanza de manera fragmentada, que también explica un modelo de enseñanza, es decir, pareciera que no se enseñara la lengua escrita sino “letras”. Los docentes afirmaban:

- Para comenzar a trabajar cada letra, partimos de un cuento o un video (...) (maestra 4)
- La mayoría está trabajando con todas las letras (maestra 3)
- Bueno, cuando enseñamos letras, porque eso es lo que enseñamos en primer grado, letras. (maestra 1).
- Cuando enseño las letras uso un duende, y les presento las cuatro letras (...) Yo comienzo con las vocales y continúo con la M. P. L, S, N, sigo el libro. (maestra 5).

En este marco, la heterogeneidad de los alumnos en cuanto a los saberes previos era considerada una problemática, un obstáculo que dificultaba la enseñanza, un elemento desestabilizador de la clase programada. A modo de ejemplo, transcribimos las siguientes expresiones de los docentes:

- “A veces es difícil pensar como trabajar un tema nuevo, el grupo es muy heterogéneo, me costó mantener un diálogo con ellos (...)” (Maestra 3)
- “Ese día creí que no iba a poder seguir avanzando en la clase, después del primer impacto seguimos adelante y hasta fue más dinámica la clase que la propuesta que llevaba” (Maestra 2)

Además, en algunos docentes también se entrecruzaba en su propuesta de trabajo la intencionalidad de que los alumnos aprendieran ciertas habilidades en relación con la escritura. Podría corresponderse con el *enfoque sobre la enseñanza como entrenamiento de habilidades* (Pérez Gómez, 1999: 80), supone “volver la mirada hacia el desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales desde las más simples: lectura, escritura y cálculo, hasta las más complejas y de orden superior: solución de problemas, planificación, etc.”

Los docentes nos contaban:

- A mí me interesa mucho la direccionalidad de la letra, porque bueno, si bien cada uno tiene su forma de hacer las letras, hay

una forma en particular (...) Se hacen actividades que ayuden a la psicomotricidad (...) (maestra 5)

- La letra no es un garabato ni un dibujo (...) yo las escribía en el pizarrón bien con las flechitas, la e por ejemplo, con la flecha primero para arriba, después la flecha para abajo (maestra 3)

### La interacción en el aula en el marco de la enseñanza centrada en los contenidos disciplinares

Las aproximaciones a la enseñanza presentadas se correspondieron en las clases con una interacción unidireccional centrada en el docente. Prevalecía una propuesta de actividades individuales. Cada aprendiz se ocupaba de realizarlas independientemente de la que efectuaban sus compañeros.

Esta modalidad está vinculada con la organización del espacio áulico en donde el docente se ubicaba al frente de la clase y los alumnos estaban sentados uno detrás de otro, en mesas individuales, mostrando un orden preestablecido.

En concordancia con la ubicación espacial, la estructura comunicacional observada era unidireccional. De modo que, las oportunidades de interacción que se presentaban surgían a partir de la pregunta que el docente formulaba a la clase o a un alumno en particular, a la cual se le respondía de manera breve y puntual; o ante alguna pregunta que el alumno le planteaba directamente a la maestra. Con respecto a sus pares los intercambios eran momentáneos y fuera de contexto, con los compañeros de atrás y delante de su lugar.

No obstante, en el marco de esta perspectiva de enseñanza y de la interacción unidireccional se encontraron diferencias en relación con la trama vincular que se generaba en el ámbito de la clase; lo cual nos remite a la siguiente expresión:

“Las relaciones interpersonales se transforman en intersubjetivas cuando las emociones de cada interlocutor se influyen en reciprocidad positiva y que cada influencia positiva favorece los ajustes en la actividad.” Silvia Dubrovsky (2000:63)

### Hacia una enseñanza que favorece cambios conceptuales y facilita múltiples interacciones

En cuanto al *enfoque de la enseñanza como producción de cambios conceptuales*; supone un rol “del alumno como un activo procesador de la información que asimila y al profesor como un instigador de este proceso dialéctico a través del cual se transforman los pensamientos y las creencias de los estudiantes” (Pérez Gómez, op cit.). Para que el docente cumpla con ese rol deberá conocer cuáles son las preocupaciones, ideas previas, intereses y posibilidades de comprensión de los alumnos A su vez, pensar en ayudas que favorezcan los procesos de cambio conceptual.

En las respuestas de los docentes, se pueden observar algunos de los aspectos mencionados.

- Lo primero que tengo en cuenta es qué saben los alumnos de ese tema, si lo que les voy a ofrecerles va a gustar o interesar (...) Siempre a principio de año les pregunto que quieren aprender y ellos me contestan que quieren aprender a leer y a escribir (...) pienso si el aprendizaje es válido o no para ellos (...) los chicos no es que no saben nada... saben un poco más o un poco menos... y yo tengo que empezar desde ahí...uno tiene que ver desde dónde empezar a trabajar con los chicos... A veces crees que conoces las ideas previas de los chicos y ellos mismos te sorprenden. (maestra 6)

Estas aproximaciones a la enseñanza como producción de cambios conceptuales desde las entrevistas se correspondió en las observaciones, con una modalidad facilitadora de múltiples interacciones donde prepondera la acción del alumno y el docente es quien guía y acompaña el proceso de aprendizaje.

La clase adquiere una configuración espacial que da cuenta de la interacción que genera el docente. A modo de ejemplo, transcribimos un fragmento del registro de la observación.

“Están organizados en grupos. En total hay seis grupos organizados, con las mesas y las sillas dispuestas en círculos pe-

*queños, localizados en diferentes lugares del aula. Cinco de esos grupos están formados con grupos mixtos, entre 4 y 6 alumnos. Durante el transcurso de la clase la maestra no se ubica en la pared del frente para organizar el trabajo de los alumnos, ni se sienta en el escritorio, inicia su clase, parada, ubicada en el medio del curso, cerca de la puerta y circula permanentemente entre los grupos.”*

En estos casos, la propuesta de trabajo del docente favorece procesos interactivos horizontales, interacciones entre pares y entre docente y alumnos generando discusiones y promoviendo nuevos conocimientos.

Un aspecto observado, que guarda correspondencia con los dichos de los docentes, es la consideración de la heterogeneidad de los alumnos como una «ayuda» para el proceso de enseñanza en contraposición a lo que sucede en la modalidad unidireccional centrada en el docente. Así lo enuncia una de las maestras entrevistadas:

*“Siempre hay algún alumno que lo sabe hacer y otro que no y son, como yo digo: los que te levantan el grupo, ellos son mejores maestros que nosotros, se explican las cosas de otro modo, con su lenguaje (Maestra 6).”*

Así mismo, en las secuencias registradas, se observa cierta tendencia a plantear la enseñanza de la escritura a partir de situaciones en las cuales los alumnos realizan producciones escritas y pueden darle sentido a la tarea que llevaron a cabo a través de un propósito compartido. En otras palabras, en función de la participación de los niños en “prácticas de escritores” (Molinari, C. Et al 2000).

Por lo general, se pudo observar lo que Emilia Ferreiro (2000, p.18) denomina introducción al mundo alfabetizado:

*“(…) para comenzar a leer hay que meterse dentro de un ambiente alfabetizador. Cuando utilizamos esta expresión estamos pensando en la introducción a la cultura escrita, la cual no es un conjunto de libros y carteles en un rincón del aula sino un conjunto de prácticas sociales que se organizan alrededor de lo escrito. No se trata de postergar indefinidamente los aprendizajes tradicionales, sino de insertarlos en un contexto donde tenga sentido leer y escribir”.*

De modo que la adquisición de la lengua escrita va más allá del conocimiento de las letras y la interacción promovida en el desarrollo de la clase favorece el uso de la escritura como práctica social.

## A MODO DE CIERRE

El estudio de los tipos de ayudas que los docentes instrumentan en sus clases nos llevó a analizar concepciones de enseñanza e interacciones docente - alumnos que se configuran en el aula. Se pudo observar una fuerte tendencia hacia una interacción unidireccional centrada en el docente, que puso de manifiesto una concepción de enseñanza ajustada en la transmisión del conocimiento y otra focalizada hacia procesos de cambio conceptual, promoviendo relaciones intersubjetivas en pos de generar la internalización de nuevos conocimientos. Esto implicó pensar en el análisis sobre la posible correspondencia entre las concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza y la concepción epistemológica sobre el objeto de enseñanza.

VIGOTSKY y su proyección en el pensamiento actual. Capítulo IV. Ediciones Novedades Educativas. Argentina.

FERREIRO, E. (2000). Ciudadanos de la cultura letrada (entrevista). En El Monitor de la Educación. Año 1 N° 1. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

MOLINARI, M, et al. (2000) Enseñar a leer y escribir a los más pequeños. En El Monitor de la Educación. Año 1 N° 1. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

PÉREZ GÓMEZ (1999) “Enseñanza para la comprensión”. En: Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Ángel y otros. Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Buenos Aires.

SCARDAMAGLIA y BEREITER (1989) Intencional Learning as a goal of instruction. En Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser. Ed. L. Resnick.

---

## NOTA

[1] “La interacción docente - alumno en los procesos de aprendizaje escolar”. Directora Lic. Silvia Dubrovsky. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. (01-01-2002 hasta 31-12-2005).

## BIBLIOGRAFÍA

DUBROVSKY, Silvia (Comp.) (2000) El valor de la teoría sociohistórica de Vigotsky para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar. En:



# LA INSTITUCIÓN ESCOLAR EN ZONAS RURALES Y SUS EFECTOS EN LA ELECCIÓN VOCACIONAL

Jerez, Adriana  
Facultad de Psicología. CIUNT. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

## RESUMEN

En la práctica se observa cómo el proceso de enseñanza - aprendizaje y las tramas de relaciones subjetivas e institucionales se suceden en un contexto donde las condiciones desfavorables (desempleo, carencias, marginalidad, pobreza, etc.) cobran una importancia significativa. El sistema de valores imperantes en una comunidad, acerca del peso que tiene la educación en la posición social de sus miembros, determina el sentido y la existencia del campo de la Orientación Vocacional. En poblaciones rurales carentes de oportunidades para asegurar a sus hijos la continuación de sus estudios, migrar, queda íntimamente ligado a poder conocer y a transformarse a través de ese conocimiento. El desarraigo y el dolor de la partida son el precio para ofrecer a sus miembros la oportunidad de crecimiento. Pensar la Orientación Vocacional desde la ruralidad implica una manera de posicionarse y aceptar las diferencias y de allí, generar efectos para que los sujetos puedan elaborar un proyecto de vida autónomo y responsable.

## Palabras clave

Escuelas rurales Elección vocacional

## ABSTRACT

RURAL SCHOOLS AND THEIR EFFECTS UPON VOCATIONAL CHOICES

In the practice, the teaching-learning process and the frameworks of subjective and institutional relationships take place in a context in which unfavourable circumstances (such as unemployment, shortage, marginality, poverty, etc.) become significantly relevant. The system of values of a given community assigns a certain degree of importance to education in the social positioning of its members. This is what determines the significance of the existence of the field of Vocational Guidance. In rural areas, there are few opportunities which ensure youngsters the pursuit of higher education. Hence, migrating is intimately related to being able to know and be transformed through such knowledge. Uprooting and homesickness are the price youngsters must pay to have this opportunity to grow. Considering Vocational Guidance from the perspective of rural areas implies a positioning and acceptance of differences. From this standpoint, effects can be generated so that the subjects may develop a project of an independent and responsible future.

## Key words

Rural schools Vocational choice

Atendiendo a la problemática de la elección vocacional en escuelas rurales, se delineó - en el marco de la Cátedra Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología de la UNT - el Proyecto de Investigación "Orientación Vocacional en zonas rurales de bajos recursos", aprobado y financiado CIUNT (Centro de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán) en el período 2005-2007. Precisamente, el presente trabajo, forma parte del análisis de los datos recogidos en terreno.

Es propósito de este proyecto, por un lado, investigar aspectos referidos al sujeto que elige y por otro, el lugar que toma la institución escolar en esta área. En esta ponencia se analizará específicamente el rol de la escuela rural de bajos recursos en la construcción de proyectos vocacionales.

La población con que se trabajó está conformada por jóvenes de hasta 20 años que cursaron el último año de los estudios secundarios, en una escuela pública del Departamento de Simoca, Provincia de Tucumán. La ciudad de Simoca dista 53 kilómetros de San Miguel de Tucumán, localidad de difícil acceso, en tanto se encuentra alejada de la ruta nacional N° 38, con caminos en malas condiciones y limitados servicios de transportes. Esta población registra un alto índice de analfabetismo, deserción escolar, desempleo (conforme a la Publicación Problemáticas Psicosociales de Tucumán. Facultad de Psicología. UNT.2004) y atraviesa una situación crítica en sus posibilidades de inserción social.

La metodología de trabajo elegida fue la de investigación acción. El corpus de datos provino de materiales obtenidos por medio de planillas de observación y hojas de registros de la producción de las distintas actividades concretadas: entrevistas, cuestionarios, trabajos en pequeños grupos, y otros materiales que resultan de la aplicación de técnicas específicas de Orientación Vocacional. La interpretación de los datos obtenidos, se realizó mediante el análisis del discurso sostenido en las referencias teóricas del Psicoanálisis.

Las dificultades de los jóvenes para realizar elecciones de estudio y/o trabajo que hacen a un proyecto de vida, se han acentuado como efecto de las condiciones impuestas por el empobrecimiento económico y cultural. La desocupación, la precarización del empleo, la incertidumbre ante el futuro, los problemas del sistema educativo, constituyen el marco de situación en la que los jóvenes deben tomar sus decisiones en relación a elecciones de estudio, trabajo y otras (recreativas, artísticas, deportivas, etc), que hacen al establecimiento de los lazos sociales.

Históricamente, la escuela conforma un espacio socializante fundamental, donde se construye la identidad social y personal de los jóvenes; aporta otros modos de relación y significación de la realidad. En la constitución psíquica se van a producir transformaciones a partir del intercambio grupal, en ese contacto con el semejante. La relación con el par convoca entrecruzamientos identificatorios que nutren libidinalmente al sujeto, transformándolo significativamente. En la institución educativa se articula lo grupal, lo Institucional y lo subjetivo como campos de problemáticas con atravesamientos múltiples. Campos donde están incluidos los significados y las inscripciones subjetivas de cada uno se de sus miembros.

En el caso de la escuela, lo institucional surge desde la organización específica y los intercambios desde lo funcional, lo

simbólico y lo imaginario. Lo grupal lo hace desde las formaciones y configuraciones que se constituyen a partir de la interacción y sus representaciones. Lo subjetivo, desde las construcciones propias de cada sujeto que generan sus propios vínculos formales y fantaseados y por ende, nuevas formaciones que modifican al sujeto. En este proceso grupal, la necesidad de escuchar otras voces, valores e intereses diferentes a los propios se hace indispensable para el logro de una producción simbólica creativa.

L. Garay y S. Gezmet (2001) expresan que las funciones básicas de la escuela están en relación a la reproducción social, transmisión de conocimientos y a la formación de competencias instrumentales para el mundo del trabajo. Pero además la escuela es demandada como instancia socializadora y formadora de sujetos sociales capaces de ser reconocidos e integrados a una sociedad y cultura determinada. A su vez, implica una formación de sujetos con cierta autonomía, individuación y subjetivación; capaces de delinear su propio futuro y proyecto de vida.

Por su parte, se hace necesario realizar algunas apreciaciones sobre lo que se entiende por **zona rural**.

José Estebanéz se pregunta acerca de cuál es la noción del espacio rural de las funciones rurales. El autor manifiesta que varios geógrafos ponen en duda la posibilidad de una definición de validez universal y la mayoría de las definiciones se encuadran en dos tipos:

- Definiciones por negación, es decir, el espacio rural es el que no pertenece a la aglomeración urbana, es pues un espacio interurbano.
- Las restantes definiciones intentan definir el espacio rural por sus funciones interiores, especialmente identificando las funciones rurales con modos de utilización del suelo y en algunos casos por la composición de la población, el modo de vida y las infraestructuras.

Como consecuencia de este conjunto de variables los jóvenes para seguir estudiando una carrera universitaria que los capacite con un título para una mejor posibilidad de vida futura deben migrar a la ciudad. Lo mismo ocurre en cuanto a la posibilidad de conseguir trabajo.

El adentro está amenazado por la pobreza, por el aislamiento, la desocupación y con ello las escasas posibilidades de ascenso y movilidad social.

El irse se presenta por un lado como una promesa de salvación y por otro como una amenaza mayor; en tanto el joven queda lejos de la mirada paterna y de la continencia de su medio como lugar de anclaje.

Los términos son más dramáticos cuando el afuera se presenta como única alternativa a futuro. El viaje cristaliza un conjunto de significados en el que se amalgaman valores de contenido mítico y experiencias de vida de la población rural y de los emigrantes.

En estas poblaciones carentes de oportunidades para asegurar a sus hijos la continuación de sus estudios, el salir queda íntimamente ligado a poder conocer y a transformarse a través de ese conocimiento. El desarraigo y el dolor de la partida son el precio para ofrecer a los hijos la oportunidad de crecimiento. La posibilidad o imposibilidad de revertir lo que parece un destino actualiza los ideales de los jóvenes.

De este modo, entre los alumnos que realizan sus estudios en la capital San Miguel de Tucumán y los que lo realizan en el interior de la provincia, se percibe una diferencia marcada en relación a su misma nominación. En el discurso docente, una connotación valorativa mayorante se hace presente respecto a los alumnos de 'la ciudad' en detrimento de 'los del campo'.

Una docente manifiesta: "... sólo pueden trabajar en la municipalidad o en la feria de lo contrario tienen un plan trabajar; estos chicos no tienen muchas opciones o alternativas. Sus alternativas están relacionadas con el beber, para ocupar el tiempo libre...".

También expresan: "...hay chicos que se levantan a las tres de

la mañana en época de Zafra, por lo tanto cuando vienen a clase se están durmiendo. Hay familias con 11 hermanos donde no trabajan ni el padre ni la madre y los docentes no nos explicamos cómo viven. Alumnas que trabajan de mozas, empleadas domésticas, niñeras. Hay chicos que viven solos a causa de familias desmembradas".

Otros profesores expresan que el futuro para estos chicos sería irse. Por lo dicho, la migración es considerada como un camino para salir de la pobreza en la que viven muchos de ellos. Camino para conseguir un trabajo mejor remunerado; lejos del lugar que le es propio.

Con respecto a los padres los docentes manifiestan: "somos objeto de crítica por los padres; hay un desinterés de los padres hacia los hijos. No quieren asumir sus compromisos".

Precisamente, en este contexto, ¿qué le sucede a un joven adolescente que termina su formación media en una escuela rural en la que muchas veces se siente excluido, marginado, indiferenciado, pero a la vez le permite algún precario enmarcamiento?

En la cotidianeidad de la práctica educativa se observa cómo el proceso de enseñanza - aprendizaje y las tramas de relaciones subjetivas e institucionales se suceden en un contexto donde las condiciones desfavorables (desempleo, carencias, marginalidad, pobreza, etc.) cobran una importancia significativa. El sistema de valores imperantes en una comunidad dada acerca del peso que tiene la educación en la posición social de sus miembros, determina el sentido y la existencia del campo de la Orientación Vocacional.

Cuando a los docentes se los interroga acerca de cómo plantean el espacio de la Orientación Vocacional a nivel institucional, ellos lo remiten a la elección de modalidad que deben realizar los alumnos al iniciar el nivel polimodal. Los mismos expresan que dicha elección se realiza la mayoría de las veces por amiguismo, por comodidad o porque una modalidad tiene menos materias que otras. En sus dichos, parece filtrarse algo en relación a las posibilidades y valoraciones sobre sus alumnos.

El ámbito educativo constituye para los adolescentes una red social fundamental. Sin embargo, muchas instituciones no contemplan un espacio de reflexión y aprendizaje sistemático sobre la problemática de la transición escuela - trabajo y la inserción socio - laboral. Existe un desfase entre las necesidades de la población a punto de incorporarse al mundo del trabajo y la adquisición de información y experiencia que posibiliten los recursos personales para el desarrollo de estrategias que permitan orientar las acciones hacia la inserción laboral.

Los adolescentes carecen de una información básica respecto a lo que implica elegir y qué elegir. Padece de un no saber. Ellos preguntan a sus docentes sobre las diferentes carreras, los ámbitos de desarrollo y proyección a futuro. Demandas que no encuentran respuestas en la institución escuela. Si ésta se vacía de conocimientos significativos para los jóvenes y la problemática vital por la que atraviesan no es tenida en cuenta, se desaprovecha un espacio de gran potencialidad para fortalecer la construcción de la subjetividad.

En este momento de elección, de transición, los sujetos necesitan movilizar recursos y potencialidades para afrontar la nueva etapa.

La educación como factor de movilidad social y la estabilidad en el empleo entran en crisis. La incertidumbre cobra un protagonismo relevante en este escenario socio - educativo; todo es incierto. Las identidades y representaciones sobre el empleo encuentran quiebres afectando la vida de los jóvenes en un plano psicosocial.

Conforme a las funciones citadas de la institución escuela (formación, socialización, subjetivación y transmisión de saberes y herramientas necesarias) puede plantearse que ella configura un espacio complejo, atravesado por múltiples dimensiones. En tal sentido, G. Guebel (2001) dirá que en cada situación educativa están involucrados el pensamiento, la emoción, las creencias, el cuerpo, el contexto. Complejidad a la que la

Orientación Vocacional no puede desconocer en tanto en ella se anudan las instancias de subjetivación y socialización del joven egresante, como la tarea del orientador, la del docente, la de la institución escolar y familiar dentro de un marco social regulatorio y estructurante de las prácticas que allí se suceden.

Por lo tanto, pensar a la elección vocacional desde la ruralidad, implica pensarla desde la complejidad, una totalidad, una diversidad; *“una mirada poliocular”* (Morin, 1990) de las situaciones y aspectos que configuran la práctica pedagógica y relacional. Se incluyen en ella referencias que aluden a pensar la escuela como un objeto complejo, como un anudamiento de problemáticas diferentes, como un sistema dinámico que va modificándose por las interacciones entre sus protagonistas en lo que respecta a conductas, afectividad y significados generados por ellos y por los referentes socioculturales de dicho grupo.

La elección vocacional está condicionada por innumerables influencias que se desarrollan a lo largo de la historia de cada sujeto y así, su elección tendrá que ver a con las expectativas familiares, la delimitación social, cultural, las oportunidades educativas, las disposiciones de cada uno y la demanda ocupacional de cada lugar de residencia.

En estos contextos rurales pareciera ser que la escuela ocupa un lugar relevante en cuanto a las posibilidades de elección de estudio o trabajo. Para las familias rurales la educación superior implica un doloroso dilema: dejar la casa para estudiar o dejar de estudiar para quedarse con la familia. Por lo tanto plantear la Elección Vocacional en escuelas rurales plantea conflictos donde se anudan lo laboral y lo personal porque cuando se aprende a definir qué se quiere y qué se puede hacer, quién elige lo hace a partir de cierto grado de encuentro consigo mismo, con su propia subjetividad; en una relación que va de lo interpersonal a lo intrapersonal.

Schlemenson dirá que *“Para constituirse como sujeto el niño debe salir al mundo exterior en busca de lo desconocido y de la enunciación de un proyecto individual. Necesita para ello, encontrar en el discurso parental, emblemas y enunciados identificatorios que favorezcan la proyección en un tiempo por venir a la vez que permitan el cuestionamiento de las certezas familiares sin que ello implique la pérdida de soporte identificatorio de los primeros vínculos”*(2001:156)

La orientación vocacional implica diferenciarse. Diferenciar el proyecto personal e identidad propia de los deseos de otros significativos para quién elige.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Actas del Congreso Iberoamericano de Orientación. (2003) “La actualidad como escenario: el desafío de la Orientación Vocacional Ocupacional”. La Plata. Buenos Aires. Argentina .
- AISENSEN, D. (2002). “Después de la escuela”. Eudeba. Buenos Aires.
- GARAY, L. y GEZMET, S. (2001) “Violencia en las escuelas. Fracaso escolar”. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UNC.
- ELICHIRY, Nora (2004) Aprendizajes escolares. Ed. Manantial. Bs. As. .
- INVERTI, J. (2001). “Violencia y Escuela”. Paidós. Buenos Aires.
- KAPLAN, C. y otros. “Violencia. Medios y miedos”. Noveduc. Buenos Aires
- MONTERO, Maritza. (1999). “La Orientación Psicológica como agente de transformación Social en Comunidades Marginales”; en Orientación y cambio socio-cultural . 1° Edición. Ciclo Básico Común .U.B.A.
- MONTERO, M. (1999). “La orientación psicológica como agente de transformación social en comunidades marginales”. En Orientación y cambio socio-cultural. CBC. UBA. Buenos Aires.
- ORTIZ DE FERULLO, Ana María (1996). “Adolescencia y Promoción Comunitaria”. Psicólogos. Revista de Psicología de la U.N.T. Departamento de Publicación Fac. de Psicología U.N.T.
- PUYOL, R.; ESTÉVANEZ, J. y MÉNDEZ, R. (1992). “Geografía Humana”. Editorial Cátedra . 2° Edición. Madrid
- SIRVENT, María Teresa. (1999). “Orientación y Marginalidad: Una Perspectiva desde la Educación de Jóvenes y Adultos de los sectores populares”; en Orientación y cambio socio-cultural . 1° Edición. Ciclo Básico Común .U.B.A

# DISCURSOS, MODELOS Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA DE UNA SOCIEDAD EN CRISIS

Jiménez, Cristina

Centro de Investigaciones Sociológicas, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales UNT. Argentina

## RESUMEN

Trabajo subsidiario del proyecto CIUNT y PAV 065: Crisis de las instituciones sociales, incremento del delito y reacción social. Representaciones y actitudes frente a conductas juveniles en ámbitos de socialización secundaria. La escuela, en tanto institución formadora es un espacio fundamental en la producción y reproducción de la cultura sus mecanismos y procesos simbólicos atraviesan el plano de la subjetividad. En condiciones de fragmentación social, es un espacio de refracción y procesamiento de los valores y conductas que los expresan. Objetivos: Conocer las representaciones y lazos sociales en jóvenes y docentes. Sus expresiones emergen como incomunicación e imaginarios contrapuestos y como formas violentas en las conductas. Hipótesis A) En la escuela colisionan dos trayectorias discursivas, de identidad y modelos que no dialogan entre sí: la de la institución y docentes y la de los jóvenes. B) La violencia creciente que se observa se fundamenta, en parte, en los mecanismos de construcción de las identidades y de la subjetividad. Metodología: Estudio cualitativo, entrevista a 24 docentes de EGB y Polimodal de colegios urbanos-marginal. Para el análisis se emplea Nudist e interpretación de contenido.

## Palabras clave

Representaciones Docentes Jóvenes Violencia

## ABSTRACT

SPEECHES, MODELS AND VIOLENCE IN THE SCHOOL OF A SOCIETY IN CRISIS

Subsidiary work of project CIUNT and PAV 065 Crises of the social institutions, increase of the crime and social reaction. Representations and attitudes as opposed to youthful conducts in scopes of secondary socialization the school, in as much training institution is a fundamental space in the production and reproduction of the culture their symbolic mechanisms and processes cross the plane of the subjectivity. In conditions of social fragmentation, it is a space of refraction and processing of the values and conducts that express them. Objectives: To know the social and young and educational representations and bows Their opposed imaginary expressions emerge as incomunicación and as violent forms in the conducts. Hypothesis: In the school two discursive trajectories collide, of identity and models that do not engage in a dialog to each other: the one of the institution and educational and the one of the young people. - the increasing violence that is observed bases, partly, in the mechanisms of construction of the identities and the subjectivity. Methodology: Qualitative study, Interview to 24 educational ones of EGB and urban-marginal Polimodal of schools. For the analysis one is used Nudist and interpretation of content.

## Key words

Educational Representations Young Violence

## INTRODUCCIÓN

Los procesos de crisis y fragmentación que la sociedad viene sufriendo producen cristalizaciones y estratificaciones en donde sectores sociales generan culturas particulares, el caso de los jóvenes y un espacio en donde este proceso ocurre es la escuela. Hace ya tiempo que se habla de la "escuela en crisis", una de cuyas manifestaciones pasa por las reformas educativas, las nuevas leyes de educación y los replanteos al sistema educacional en su conjunto. Pero hay otros aspectos que deben ser tenidos en cuenta y exigen otras miradas, consideramos que, en última instancia, el carácter y naturaleza de una institución como la escuela está dada por los sujetos que la componen, es atinado el enfocar las representaciones y las prácticas de los docentes y alumnos, sus imaginarios y los vínculos que se establecen entre ellos y al interior de cada sector, como una vía de conocer determinados problemas, es decir de concientizarse, mirar hacia adentro de los espacios habitados por niños y jóvenes. Ello nos conduce, además de los valores culturales generales, mandatos y normas establecidas, al terreno de la subjetividad. Para quienes trabajan con la psique la subjetividad está en la base del modo en que los sujetos se representan el mundo y se funda en la palabra, de ahí que los mecanismos de exclusión-inclusión, de socialización y las maneras de establecer los lazos sociales, se fundan y son atravesados por discursos. que portan los sujetos.

Hay dos cuestiones, entre otras, respecto a las que parece haber cierta coincidencia de diagnóstico, a saber, que los adolescentes y jóvenes adscriben a valores y modelos divergentes de los de la institución y de los adultos, los docentes para el caso y el aumento de la violencia en las relaciones de estos entre sí y con la autoridad, cosa que refracta la institución.

## Modelos, lazos sociales y violencia en la escuela

Aclaremos que los adolescentes y jóvenes pueden dividirse, a mas de estratificaciones sociales, en dos grandes grupos, los que asisten a la escuela y los que no. Aunque participen de características generales presentan especificidades, sobre todo por el grado de exclusión y de inmersión en la anomia social. Acá nos referimos al primer grupo. Hay cierto discurso y hasta una subcultura común en donde la escuela es un espacio de resonancia por cuanto es un espacio de socialización y de convivencia de ellos. Los docentes señalan que los alumnos no tienen modelos o que estos son figuras de éxito de la TV o grupos musicales (con connotación negativa). Lo que en definitiva remarcan es que sus deseos, ocupaciones e intereses no están adscriptos a los de la enseñanza y la escuela.

*"...Y bueno, son esos grupos de rock que a ellos le gusta charlar, de las actrices por ejemplo..., o se visten como fulanita de tal de la televisión y los chicos con la onda de EE.UU. onda rockera....Son los modelos de éxito, hablan de ellos, muchos tienen naipes donde tienen la figura de cantantes...Y si, yo le diría que les faltan modelos...No, yo creo que no tienen modelos, queremos ser modelos pero no les interesa los modelos de docentes, no..."* (entrevistas).

En relación a los modelos con los que se identifican los jóvenes Tenti Fanfani (2000:76) se remite a la antigua batalla de generaciones que sigue presente, con móviles cambiados y códigos encriptados ajenos al adulto, pero con espacio para los "héroes autodestructivos o desesperados glorificados por el rock..."

Sabemos que la identidad juvenil se establece por oposición al adulto y sus marcas, esta situación se expresa como transgresión. Tenti Fanfani (2000) se pregunta si otra gran transgresión como desafío, será darle la espalda al estudio y al trabajo por el esfuerzo que demandan y los escasos resultados que obtienen. Los adultos han construido una visión un tanto despectiva y de extrañeza ante las conductas juveniles el autor sostiene que esta visión es temerosa y despectiva respecto al universo y la cultura del mundo juvenil, que se lo piensa como algo desvalorizado, irresponsable y transitorio. Los docentes relacionan estos modos de ser y habitar los espacios sociales por los jóvenes como resultado de la situación económica, desinterés familiar, escindiendo de estos factores los propios e inherentes a la juventud que sólo significan la necesidad de conformar una personalidad autónoma, de allí que la rebeldía, la transgresión, el manejo de la nueva tecnología son percibidos con un tinte negativo y ocupan el lugar del riesgo, el peligro. Valoran como positivos, rasgos como "manejables, sumisos".

Ahora bien, el modelo que porta la escuela y en general los docentes es el de valores de "reconstrucción" de la red social y de la escuela que alguna vez fue. Y ello corresponde a determinado tipo de sujeto que ya no es. En ese sentido, los jóvenes, a tientas, elaboran otras referencias de identidad habida cuenta el vacío y la discontinuidad de la que les proponen y que no expresa otra cosa que el fracaso de los adultos. Es por eso que aparece como un dialogo de sordos y como interferencias en la comunicación este problema. En vez de preguntarse si los jóvenes se adaptan a la escuela habría que cuestionarse sobre si ésta corresponde al modelo actual de juventud.

La otra gran cuestión es la de la violencia en la escuela. La totalidad de los docentes entrevistados coinciden en la irrupción de actos de violencia con mayor intensidad que hace diez años, violencia en las relaciones interpersonales (verbal y física) y contra la institución (rotura de mobiliario y material didáctico, incendio intencional en un laboratorio). Hay aquí al menos dos planos que es necesario diferenciar. Por una parte, la violencia que transgrede la norma y a la disciplina que cohesiona a la escuela, otra cosa es la violencia como una nueva forma de sociabilidad, de estar con los otros. Duschatzky y Corea (2001) se refieren a la violencia como sustrato, como expresión cotidiana, diferente a la violencia accidental, intencional, que persigue un fin o la violencia simbólica que pretende imponer comportamientos o condicionar percepciones.

En la escuela, la violencia adquiere el carácter de cotidianeidad y es extraño sólo para los observadores externos (docentes) no para los actores (alumnos), para las autoras la violencia supone una práctica situada en los bordes de la palabra y es una manera de habitar las situaciones de exclusión social, donde la familia, la escuela ha perdido autoridad. Esa cotidianeidad se manifiesta en ciertos juegos, palabras grotescas, que están naturalizadas y es reflejo de las dificultades de comunicación e interacción social en el afuera, en una sociedad con las características descriptas.

Pero lo significativo son las estrategias consensuadas entre docentes y directores de cara al problema de la violencia en la escuela, en escasas situaciones se procura un diálogo con el/los responsables, para reflexionar sobre lo sucedido, se llama a los padres y se impone una sanción disciplinaria, en otras palabras ejerciendo violencia a través de intimaciones o excesos de autoridad.

*"... Es que x es agresivo con los chicos, él es agresivo, hay días que es divino y charla, y lo demás, pero él tiene una carga así agresiva que aflora más veces que otra.....la disciplina se mantiene porque no se embroma, saben que si se les dice que se los expulsa, se hace... ..lo que pasa licenciado es que yo no soy una profesora autoritaria, entonces.....es como que hay mas desgaste. Yo conozco profesores autoritarios y los chicos tienen miedo...da una orden y el chico se agrupa, se calla....."* (entrevistas)

La problemática de la violencia es un fenómeno complejo, el

llamar a un hecho violento va a depender de normas y leyes, del valor subjetivo y de la socialización, de relaciones sociales en las que intervine la clase, las culturas y subculturas, la familia, etc., Islas A, Miguenz D (2003) sostienen que hay una tensión permanente entre el cumplimiento de la norma y su transgresión, de allí que la violencia sea parte constitutiva de las relaciones sociales. Delimitan y proponen pensar los hechos de violencia basándose en los siguientes postulados:- Pensar apriori la violencia con una doble mirada hacia los actores, implica considerar el carácter objetivo (expresión en lo social) y subjetivo (representaciones subjetivas) - Carácter cultural de la violencia., esto es, las diferentes miradas y valoraciones que no sólo reflejan hechos sino sus representaciones -Vigilancia epistemológica sobre la visión del investigador, atiende al principio de reflexividad sobre nuestra historia y construcción de significados -La desorganización social Y la ausencia del estado en inhibir la violencia, revierte en nuestras instituciones, y se naturaliza en la práctica institucional - El estado como productor de violencia, en Argentina, hay culturas políticas con formas de autoritarismo.

Al hablar de violencias en la escuela es necesario en primer lugar establecer una diferencia entre violencia en la escuela y violencia que produce la escuela, como improntas institucionales que son producto de la transmisión histórica.

Hay factores exógenos que invaden la vida de los jóvenes, el fenómeno de la exclusión social derivado de consecuencias sociales y económicas que impactaron en la inserción social establecieron otras maneras de vínculos donde las conductas violentas con ausencia de solidaridad adquirieron modos de relacionarse naturalizados. La escuela es el lugar privilegiado para sostener el debate sobre los nuevos paradigmas para entender la violencia. No hay que olvidar que está atravesada por asimetrías en las relaciones de poder y por discursos que remiten al orden y a la imposición.

## CONCLUSIÓN

Los discursos de construcción de modelos e identidades son divergentes entre jóvenes y docentes ya que la violencia se extiende como forma de relación (sin capacidad de dialogo) en un espacio (este caso la escuela) que no contiene ni provee perspectivas a los jóvenes. Estas divergencias obstaculizan los vínculos y la transmisión de cultura. La escuela y sus actores, incluida la población civil deben asumir su rol protagonista en esta tarea ya que la escuela no sólo sociabiliza sino que es un espacio donde se construyen las subjetividades por sentimientos de afiliación, de procesos identificatorios y de realización personal.

## CITAS

1-La recolección de datos estuvo a cargo de Cristina Jiménez, Lucia Cid y Francisco Liberti

## BIBLIOGRAFÍA

- CARLI, S. (Comp.) (1999). De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Santillana: Bs.As.
- DUSCHATZKY, S.; COREA, C. (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las Instituciones. Paidós: Bs. As.
- REDONDO, Patricia. (2002). Conversaciones frente a la crisis. Rev Propuesta Educativa, 25pp51-58 Novedades educativas: Bs. As.
- MARGULIS, M. (2000). La juventud es mas que una palabra. Biblos: Bs. As.
- OBIOLS, G.; DI SEGNI DE OBIOLS, S. (1995). Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. Kapeluz: Bs. As.
- TENTI FANFANI, Emilio. (compilador). (2000) Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones. Losada: Bs. As.

# ARTICULACIÓN - ORIENTACIÓN VOCACIONAL - ESCUELA MEDIA - LO SOCIAL

Jozami, María Ester; Arregui, Ana María; Vitale, Paola Andrea  
Departamento de Orientación Vocacional, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

En este trabajo presentamos avances del Proyecto UBACyT U 018 - Trienal (2004 - 2007) "Bases para la redefinición de estrategias de información vocacional en el espacio de articulación de la escuela media - universidad". El objetivo central del proyecto de investigación es establecer y analizar los espacios de articulación necesarios entre escuela media y la universidad en la práctica de la orientación vocacional. La hipótesis que guía el trabajo sostiene a la orientación vocacional como un ámbito específico y privilegiado de la articulación Escuela Media - Universidad para la transmisión de la información vocacional. Del objetivo principal se desprenden: 1. Definir el tipo de información vocacional requerida por estudiantes de escuela media para acceder a la universidad. 2. Caracterizar el perfil del sujeto de escuela media objeto de la información vocacional. 3. Establecer medios y soportes necesarios para la transmisión de la información vocacional en escuela media. 4. Establecer estrategias necesarias para la apropiación crítica de la información vocacional en los estudiantes de escuela media. Entre ambos niveles educativos no existen dispositivos de articulación en sentido estricto, es decir, dispositivos orgánicamente constituidos para dicha articulación. ¿Por qué la articulación escuela media - universidad no es un logro ni un debate fuerte a nivel social?

## Palabras clave

Articulación Orientación Vocacional Universidad

## ABSTRACT

JOINT - VOCATIONAL GUIDANCE - HIGH SCHOOL - SOCIAL  
This paper provides the progress in Project UBACyT U 018 - Triennial (2004 - 2007) "Basis for redefining vocational information strategies in the high - school/university common ground" in its final stage. The main purpose of the research project is to establish and analyze the necessary common grounds between high - school and university in the practice of vocational guidance. According to the paper hypothesis, vocational guidance provides for a specific and privileged High - School / University common ground for communicating vocational information. Bases on the main purpose, secondary goals are as follows: 1. To define the type of vocational information requested by high - school students to enter the university. 2. To characterize the profile of the high - school student subject of vocational information. 3. To establish the means and tools necessary to communicate vocational information in high - school. 4. To establish the necessary strategies for a critical acquisition of vocational information by high - school students. Between both educational levels (high - school and university), there is no interconnection tool in the strict sense of the word, i.e., tools organically devised to provide for such interconnection. Why the joint high - school / university is not a profit nor a debate at social level?

## Key words

Joint Vocational Guidance Universidad

¿Por qué la articulación escuela media - universidad no es un logro, ni un debate fuerte a nivel social?

Esta temática que nos ocupa desde hace ya mucho tiempo, nos llevó a transitar distintos periodos de investigación en el marco de Proyectos UBACyT en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.

Esta ponencia se desprende del Proyecto UBACyT U 018 - Trienal (2004 - 2007)[1]

Se realizaron entrevistas a los responsables de Orientación Vocacional en las facultades donde este espacio tiene lugar. Las facultades con las que trabajamos fueron: Ciencias Sociales, Ciencias Económicas, Arquitectura y Urbanismo, Filosofía y Letras, Ciencias Exactas y Naturales, Ingeniería y Veterinaria.

Estas entrevistas implementadas en el marco de la investigación de referencia se desprende de uno de los objetivos centrales del Proyecto, que consiste en:

Establecer las estrategias necesarias para la apropiación crítica de la información vocacional en los estudiantes de escuela media.

En relación a la articulación escuela media - universidades se han observado intentos de acercamiento desde una u otra, sostenidos por docentes o directivos interesados en producir este encuentro y profesionales que desde sus espacios armados, a los fines de acercar a los alumnos y / o futuros alumnos a cada facultad y / o carrera, trabajan con seriedad y pocos medios. Fundamentalmente de forma mas o menos autónoma pero sin una política educativa que funcione como articulador. Los profesionales entrevistados dieron cuenta de las diferentes acciones y estrategias implementadas con el objetivo de atender a la población estudiantil que cursa el último año de la escuela media y se propone el tránsito a estudios universitarios. Entre las acciones mencionadas se encuentran:

Visitas guiadas a las Facultades: en las que se pone de manifiesto como es cada facultad. Historizando su constitución, aportando datos referentes a la vida estudiantil, participando - en algunos casos- del dictado de una materia a fin de que los estudiantes "visitantes", "vivan el ambiente", observen trabajos y detecten requerimientos de los profesores en cuanto a la calidad de los mismos, etc. (c. sociales y arquitectura). Se menciona asimismo la preparación de estas visitas "a medida" que - en otros casos- puede ampliarse a la observación de tareas desarrolladas en laboratorios, muestras de experiencias específicas (ingeniería), completándose con la presentación de medios tecnológicos: Power Point - preparados con informes y problemáticas interesantes para tales ocasiones. El recorrido al edificio de cada facultad complementa, en general, esta actividad.

Organización de paneles con profesores de cada carrera: abriendo la posibilidad a todo tipo de preguntas por parte de los asistentes (c. sociales)

Charlas informativas: en las que se aporta información sobre la UBA, el CBC y las carreras de las facultades en cuestión, utilizándose también un soporte informático (filosofía y letras). Cada asistente recibe material impreso en el que pueden encontrar información sobre planes de estudio, campo laboral, datos específicos (dirección y teléfono) de las cursadas de las carreras, así como la comunicación de ciclos de charlas organizadas por el CBC, boletines elaborados por Extensión y Bienestar Estudiantil del CBC.

Podríamos pensar que la necesidad de los alumnos, la demanda de información y la enorme dificultad de realizar el pasaje escuela media universidad, llevó a cada institución en particular, a implementar medidas para responder a esto.

Si bien es cierto, los esfuerzos individuales y/o grupales en cada institución son valiosos, necesarios, decididamente posibilitadores, no son efecto de políticas educativas y esto no es sin consecuencias.

Pensamos que el espacio privilegiado de articulación escuela media - universidad es el dedicado a la orientación vocacional. Resulta imprescindible una política que permita que se convierta verdaderamente en puentes articuladores donde la discusión y el debate sea extensivo. De otra manera, estos esfuerzos valiosos pero aislados, sin respaldo y sin soporte legalizado por la institución correspondiente, tienen efecto discriminatorio.

Si entendemos al sujeto como un efecto del atravesamiento del lenguaje, ideología e inconsciente, debatir la articulación escuela media - universidad nos enfrenta con la doble responsabilidad de entender que el sujeto en singular es soporte y efecto de las estructuras de las que proviene y a las que sostiene.

Nuestra apuesta apunta a responsabilizar al Estado y a cada uno de sus agentes para que sea posible implementar una política para todos; que como tal, posibilitaría el funcionamiento de un sistema, y con él, un lugar de inscripción social subjetivante.

---

#### NOTAS

[1]Proyecto UBACyT U 018 - Trienal (2004 - 2007)- "Bases para la redefinición de estrategias de información vocacional en el espacio de articulación de la escuela media-universidad."

#### BIBLIOGRAFÍA

CIBEIRA, Alicia; CANESSA, Graciela; FERRARI, Lidia. "Articulación y fractura entre escuela media y la Universidad". Memorias de las XI Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. "Avances, nuevos desarrollos e integración regional". Agosto 2005. ISSN 1667-6750

CIBEIRA, Alicia; FERRARI, Lidia; DÉBOLI, Marta. "Bases para la redefinición de estrategias de información vocacional en el espacio de articulación escuela media Universidad" Memorias de las XI Jornadas de Investigación Psicología, Sociedad y Cultura. Facultad de Psicología. Julio 2004. ISSN 1667-6750

# LA INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL COMO DISPOSITIVO ANALIZADOR DE LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO

Koltan, Marta; Ferrari, Florencia; Schejter, Virginia; Zappino, Alicia; Cocha, Trinidad  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Como docentes de Psicología Institucional de la Universidad de Buenos Aires llevamos a cabo una investigación que se centra en el proceso de enseñanza aprendizaje en el espacio de Trabajos Prácticos. Tomamos la intervención institucional como una metodología de producción de conocimiento que permite una indagación y al mismo tiempo una reconstrucción del sentido de las prácticas que se desarrollan en el espacio micro social del aula y en el campo del ejercicio profesional del psicólogo. Por todo esto diseñamos en las clases un dispositivo de análisis de estas prácticas instituidas, con el propósito de que el encuentro de alumnos, docentes y marco teórico, en ese espacio, de lugar a la revisión crítica de los imaginarios y las lógicas de pensamiento previas. Se caracterizarán los recursos técnicos utilizados entre los que se incluye, en primer plano, el análisis de la implicación.

## Palabras clave

Intervención Dispositivo Aprendizaje Institucional

## ABSTRACT

THE INSTITUTIONAL INTERVENTION AS ANALYZING DEVICE OF THE FORMATION AND PROFESSIONAL PRACTICES OF THE PSYCHOLOGIST

as faculty members in the Institutional Psychology course at University of Buenos Aires. The focus of the project is what happens in the framework of the teaching-learning process in the Practical Applications section of the course. We take the institutional interventions as a methodology of knowledge production that allows for an inquiry and at the same time acts as a device that brings the possibility of reconstructions of the sense of the practices that take place in the micro social space of the classroom, and in the field of the professional exercise of the psychologist profession. As a result of all this, we designed devices for the analysis of the existing practices with the purpose of generating a critical revision of the imaginary and the preexistent thought logics. This work arises from the interaction of students and faculty together with a theoretical framework. We will characterize the technical resources used, among which it is included as crucial element the analysis of the implication.

## Key words

Intervention Device Learning Institutional

El rol de docentes de la Cátedra I de Psicología Institucional, en la Facultad de Psicología, de la Universidad de Buenos Aires, nos confrontó a una serie de preguntas que encuadramos en esta investigación, cuyo proyecto ya habrá sido presentado en PROINPSI al momento de concreción de las XIV Jornadas de Investigación.

La materia pertenece al ciclo de Formación Profesional y los estudiantes acceden a cursarla promediando la carrera, avanzados ya en ésta, o finalizándola. Relacionamos con esta circunstancia, el hecho que sus expectativas respecto a la propuesta de trabajo en la materia sea reencontrar los modos instituidos de aprendizaje, naturalizados a lo largo del recorrido por los diferentes niveles del sistema educativo, caracterizados fundamentalmente, por la transmisión de contenidos, la repetición de textos y la escasa formación en la práctica profesional.

Entendemos lo institucional como un fenómeno psicológico trascendente a los individuos, a la vez constitutivo de la subjetividad. Este enfoque de la Psicología Institucional, además de ser una especialidad del campo profesional, es una perspectiva de conocimiento que excede el trabajo en las organizaciones y que permite abordar y conceptualizar lo psicológico en cualquier ámbito de trabajo.

La materia tiene el propósito de estimular la apertura hacia una redefinición del territorio laboral de los psicólogos y a la investigación y desarrollo tanto del análisis de las organizaciones y sus atravesamientos institucionales, como del análisis de las prácticas instituidas en la consecución de proyectos colectivos. Esto último abre una veta rica en significaciones en su intersección con las organizaciones en las que transcurre la cotidianidad humana.

Los objetivos de la materia apuntan a incluir la perspectiva institucional al análisis de los campos de trabajo del psicólogo, reflexionando de manera crítica sobre los instituidos en la formación y teorías de referencia; a poner en acto la concepción de la unidad de investigación, teoría y práctica, como basamento del desarrollo profesional; a propiciar el trabajo interdisciplinario y multiparadigmático; y a instrumentar teórica y metodológicamente para encarar los trabajos psicológicos desde una perspectiva institucional.

Entendemos que el aprendizaje de nuevas prácticas o el cambio de prácticas anteriores - a partir de revisar lo que se cree saber e incluir el no saber para abrir preguntas - implica un cambio en las lógicas de pensamiento y en los modos instituidos de imaginar el objeto de estudio.

Además, entendemos al análisis de las prácticas como objetivo privilegiado de la intervención institucional, lo que nos lleva a considerar que no es posible el proceso de enseñanza-aprendizaje de Psicología Institucional sin un análisis de las prácticas que se ponen en juego.

Desde esta concepción, la intervención institucional es una metodología de producción de conocimiento que permite una indagación, al mismo tiempo que posibilita la reconstrucción del sentido de las prácticas que se desarrollan en los espacios micro y macro sociales.

Por todo esto, diseñamos en las clases de Trabajos Prácticos un dispositivo de análisis de las prácticas instituidas en el aula



y en el campo de ejercicio profesional del psicólogo. El objetivo de éste es que, el encuentro de alumnos, docentes y marco teórico en ese espacio, de lugar a una revisión crítica comparada de los imaginarios acerca de las propias posiciones, de los modelos de enseñanza y aprendizaje y de las lógicas de pensamiento previas.

El dispositivo construido incluye a la vez, la reproducción de saberes y la posibilidad de crear y compartir en un espacio intermediario.

En el contexto descripto surge esta investigación acerca de los modos en que aprendemos estudiantes y docentes y sobre la manera que desde nuestro rol, acompañamos el proceso de formación. Para esto se caracterizarán los recursos técnicos utilizados en el análisis de esas prácticas, entre los que se incluye en primer plano el análisis de la implicación de los docentes y se describirán los modos de aprender instituidos en la formación del psicólogo y de posicionarse en el campo de intervención profesional.

## **METODOLOGÍA**

Se elige un enfoque etnográfico por tratarse de un análisis realizado en el campo, a partir de las acciones desplegadas en la cotidianeidad y la reflexión sobre las mismas, desde un modelo que integra a los distintos actores en una participación conjunta.

El análisis de la implicación de todos los actores que formamos parte de la experiencia resulta una herramienta privilegiada para poner en palabras los instituidos que tiñen nuestra visión y que, permiten vivenciar la imposibilidad de neutralidad a la vez que se constituyen en el punto central de nuestra investigación.

Edgard Morin haciendo alusión a las operaciones que se ponen en juego al conocer, plantea que las mismas se llevan a cabo gracias a “principios supra-lógicos de organización del pensamiento” que gobiernan nuestra visión del mundo sin que seamos conscientes de ello.

Para poder arribar a los objetivos que nos proponemos elegimos utilizar tanto analizadores naturales (aquellos acontecimientos espontáneos que permitan desencadenar la reflexión y por lo tanto el análisis de lo oculto institucional), como analizadores construidos para tal fin. Entre estos últimos resaltaremos aquellos que utilizaremos de manera sistemática:

### **Trabajo de campo:**

Cada comisión de trabajos prácticos se centra en la investigación de problemáticas de un ámbito institucional específico y los alumnos constituyen grupos que eligen indagar una organización en particular.

Este trabajo de alumnos y docentes, de exploración, diálogo y lectura crítica, apunta a que los instituidos del sistema educativo (concepciones de alumno, docente, aprendizaje) salgan a la luz para ser analizados y desnaturalizados. El primer propósito es que los integrantes del grupo se encuentren con los supuestos e interrogantes que irán guiando el mismo, evaluando las condiciones necesarias y los medios para llevarlo a cabo. Cada etapa del proceso de trabajo es fin y medio, es llegada y partida. Por eso consideramos, que no finaliza con la entrega escrita de lo trabajado, sino que es repensado en la instancia de coloquio, etapa que con la inclusión de otros docentes, se arriba a otro posible fin, que posibilita una nueva apertura.

### **Diario de Campo de docentes y estudiantes:**

Tanto los grupos de estudiantes, como los docentes escriben diarios de campo. Estos funcionan como memorias que se redactan en el momento en que acontece lo que se escribe o pocas horas después. Se utilizan para la recopilación y conservación de los datos evitando la selectividad de la memoria incluyendo expresiones vivenciales, ideas periféricas y pensamientos curiosos del investigador, quien posteriormente reexamina las notas relacionándolas con los recuerdos. Es un diálogo consigo mismo de naturaleza teórica e íntima a la vez.

### **Observación participante:**

Incluimos la observación participante de los alumnos (y docentes) entendiéndola como emparentada a la asociación libre ya que con ella se intenta posibilitar el registro en el aquí y ahora de lo que ocurre: diálogos, intercambios, situaciones, discusiones, entendidos como acontecimientos significantes.

Al ser participante, el observador mismo se observa en este modo de significar lo que acontece en los diferentes espacios (grupo, plenario, aula, organizaciones sociales, teorías, autores).

La observación es pensada como método de construcción permanente de conocimiento porque permite registrar y hacer visible la simultaneidad de situaciones que se creen sucesivas o separadas entre sí, entendiendo que siempre existe un resto derivado de la inabarcabilidad de lo real de los sucesos.

La utilidad y riqueza de la observación participante se potencia con la reflexión conjunta que se realiza al final de la clase incluyendo otras perspectivas y disparando nuevas situaciones y contenidos propicios para el análisis.

### **Grupos, plenarios y reuniones docentes:**

Los trabajos de campos, los materiales teóricos y otros materiales que resultan pertinentes para el objetivo de la materia, son trabajados en pequeños grupos alternando con plenarios. A su vez, los docentes compartimos un espacio de reflexión conjunta del que participan todos los miembros de la cátedra. Esto se apoya en la importancia de la colectivización del aprendizaje mostrando las contradicciones y paradojas entre las acciones, teorías implícitas y explícitas.

La acción y el análisis posibilitan visualizar la transversalidad al hacer conscientes las diferentes pertenencias institucionales y los efectos que provocan en la subjetividad.

### **Autoevaluación colectiva:**

La autoevaluación de los estudiantes de su propio recorrido en la materia y en su carrera, llevada a cabo tanto en las instancias formales de evaluación (individuales y colectivas), como en las informales - pequeños grupos de estudiantes -, a la que se suman las evaluaciones compartidas con los docentes - plenarios y clases teóricas -, y las docentes exclusivas - supervisiones y reuniones de cátedra -.

## **CONCLUSIONES**

En el presente proyecto se articulan y entrelazan tres modelos de trabajo instituidos, que suelen organizarse de manera aislada:

- El docente, desde el que se propicia una formación profesional que incluya una perspectiva institucional.
- El de la intervención institucional, sobre los imaginarios sociales y las categorías de pensamiento que sustentan esas prácticas, a fin de abrir espacios para la creación de formas autogestivas y autónomas de conocer.
- El de la investigación conjunta - de docentes y estudiantes - de las prácticas de formación y ejercicio profesional de los psicólogos.

En este proceso, estudiantes y docentes reconocemos que el aprendizaje es una actividad social donde se pone en juego la alteridad, dando lugar a que otros alteren el orden con que uno entiende el mundo. Se trata de una revisión crítica de las creencias instituidas a partir de descubrir que otros piensan con otra lógica.

Los docentes, en nuestra tarea de acompañar a los estudiantes descubrimos que enseñando se aprende sobre el tema que se trata, sobre la forma de pensar y de elaborar de los estudiantes y también las nuestras.

En síntesis, en ese acto de “enseñar y aprender” que se repite, se cambia, cuando se conjugan el intervenir, el investigar y el aprender a reaprender.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BOGDAN, R. & BIKLEN, S.K.: *Qualitative Research in Education: and Introduction to Theory and Methods*, Allyn and Bacon, Boston, 1998.

BOURDIEU, Pierre: "Los Usos Sociales de la Ciencia". Parte II, Editorial Nueva Visión, Bs. As. 1997.

BRITO, Manero: "Introducción al Análisis Institucional", en *Tramas, Revista de Psic.*, Universidad Autónoma Metropolitana, Nro. 1, Méjico, 1990

GUATTARI, F.; ARDOINO, J. y otros: *La intervención institucional*, Méjico, Folios, 1981

GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Ediciones Morata, Madrid, 1988

JORBA, Juan M.: "Diarios de Campo". Editorial Centro Investigaciones Sociológicas, Madrid, 2000.

LAPASSADE, G.: "Socioanálisis y Potencial Humano", Gedisa Editorial, 1980

MORIN, Edgard: "Introducción al pensamiento complejo". Editorial Gedisa, 2001.

SCHÖN, Donald: "La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones". Editorial Paidós, Bs. As., 1992

# LOS TALLERES COMO INTERVENCIÓN ORIENTADORA EN ESCUELAS CON POBLACIONES VULNERABLES

Lagrange González, Mariángel; Castignani, María Laura  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

## RESUMEN

El presente trabajo corresponde a una de las estrategias de intervención llevadas a cabo por los alumnos de la Cátedra de Orientación Vocacional de la Carrera de Psicología, en escuelas con poblaciones vulnerables. Dicha intervención orientadora pretende que los alumnos puedan comenzar a reflexionar sobre la situación de egreso y acercarse a la realidad Educativa y Laboral. El objetivo general de la propuesta es: "Generar un espacio de reflexión vinculado a la elaboración de un proyecto futuro". Dicha estrategia, tiene organización, tiempos y etapas a cumplir. Del resultado de las mismas que expondremos en las jornadas, surgen las dificultades que se les presenta en relación al futuro y sus limitaciones en relación a los estudios superiores.

## Palabras clave

Talleres Poblaciones Vulnerables

## ABSTRACT

WORKSHOPS AS AN INTERVENTION IN SCHOOLS WITH VULNERABLE POPULATION

This work corresponds to one of the intervention strategies carried out by the students of the Vocational Guidance Chair of the Psychology School, with schools with vulnerable population. The before-said intervention tries to enable students to think on the graduation situation and approach them to the Educational and Work reality. The purpose of the proposal is to "create a reflexive space related to make future projects". This strategy has organization and stages to be fulfilled. From its results (that will be next exposed) arise the difficulties that students have to face related to the future and their limits to reach high-level studies.

## Key words

Workshops Vulnerable population

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación denominado: "Investigación Evaluativa sobre Estrategias de Orientación Vocacional Ocupacional Integral para Contribuir a Revertir la Inequidad Psicosocial" (1), tiene como objetivo analizar algunos aspectos vinculados a las producciones obtenidas en los talleres realizados por los alumnos cursantes de la cátedra de Orientación Vocacional de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

Las instituciones educativas, fundamentalmente, las que se encuentran ubicadas en zonas poblacionales denominadas vulnerables, deberían desarrollar programas educativos tendientes a profundizar y ampliar las capacidades básicas de los jóvenes con el propósito de contribuir a su formación personal y social; brindar las herramientas necesarias para su incorporación activa al mundo de la producción, y/o para continuar estudios superiores que les posibiliten la elaboración de proyectos personales a fin de evitar situaciones de exclusión social.

Teniendo en cuenta el contexto actual, signado por grandes avances tecnológicos y científicos, de cambios en el mercado laboral, donde las políticas sociales y económicas arrojan como resultado el aumento de la pobreza, la desigualdad y la exclusión; consideramos que las intervenciones desde la orientación vocacional ocupacional pueden aportar herramientas para que los jóvenes de dichas poblaciones puedan reflexionar el egreso a partir de la apertura de espacios de reflexión. Con este propósito se han realizado diversos encuentros utilizando la modalidad de taller en las instituciones educativas seleccionadas para la investigación.

Consideramos que la modalidad de taller ofrece un espacio abierto y equitativo de aprendizaje grupal que posibilita el "aprender haciendo" y el "aprender con otros", a partir de la participación activa y el compromiso de todos en la tarea a realizar.

A través de las diversas investigaciones que dieron origen al proyecto mencionado, y a los trabajos de campo realizados por los alumnos de la Cátedra de Orientación Vocacional; podemos afirmar que los jóvenes que egresan de las instituciones educativas con poblaciones de alta vulnerabilidad psicosocial tendrán muchas dificultades al momento de insertarse en el mundo del estudio y/o trabajo. Por tal motivo pensamos que las estrategias de intervención en el marco de un concepto de Orientación amplio, interdisciplinario, integrador y enfocado desde la prevención, pueden contribuir a revertir la inequidad psicosocial.

## DESARROLLO

A continuación intentaremos dar cuenta de algunas reflexiones derivadas del análisis de los materiales recogidos en los trabajos realizados por los alumnos de la Cátedra, en escuelas de los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada.

La población que concurre a dichas instituciones se caracteriza por presentar una alta vulnerabilidad psicosocial. Definimos el concepto de vulnerabilidad psicosocial como "Una condición social de riesgo o probabilidad de ciertos grupos o individuos de ser lesionados, dañados, invalidados, lastimados en condiciones de desfavorabilidad interna y/o externa" (2)

Como mencionáramos anteriormente la intervención orientadora pretende generar espacios de reflexión sobre problemáticas vinculadas a la elaboración de proyectos personales de vida.

El objetivo general de la propuesta es: "Generar un espacio de reflexión vinculado a la elaboración de un proyecto futuro"

Se eligió como estrategia de intervención la modalidad de taller. La dinámica de trabajo incluye el trabajo en pequeños grupos, configurando un ámbito recortado en donde alumnos y coordinadores, desde sus diferentes roles, comparten una experiencia de aprendizaje activa, sostenida en un modelo comunicacional de tipo horizontal.

En las escuelas seleccionadas los alumnos, en su rol de coordinadores, realizaron dos encuentros, tomaremos como referencia los talleres realizados en la Escuela N° 2 de Berisso.

El primer encuentro tiene como propósitos: Reflexionar sobre el egreso del Polimodal, reconocer las expectativas y dificultades en torno al egreso, reconocer-identificar las posibilidades que se manejan en relación al futuro, promover la participación activa de los alumnos, y fomentar el autoconocimiento.

En primer lugar se trabajan las expectativas que los alumnos tienen en relación al taller que van a realizar. La síntesis de las producciones es la siguiente: "no tengo expectativas", "decisión por alguna carrera", "conocer cuales son las herramientas para conseguir un trabajo", "conocer la salida laboral de cada carrera", "estar seguro de la carrera elegida para no equivocarme", "que nos ayuden a elegir una carrera".

Con el objetivo de reflexionar el egreso se da como consigna de trabajo "Imaginen que se encuentran un año después con sus compañeros y conversan sobre lo que están realizando en ese momento"

La mayoría de los alumnos mencionan que se imaginan cursando algunas de las siguientes carreras: Policía, Peluquería, Periodismo Deportivo, Chef, Enfermería, Medicina, Contador Público, Derecho, Arquitectura, Psicología, Maestra Jardinera. El resto de los alumnos plantean que les resulta dificultoso pensar en el año que viene, ya que no saben que van a hacer.

A continuación se propone que se dividan en pequeños grupos y que conversen sobre lo que imaginaron individualmente. Para luego expresar en un afiche, mediante palabras, frases, dibujos, etc.; los temores, miedos y expectativas en relación al próximo año.

Surgen las siguientes producciones: "Miedo a no conseguir trabajo", "que después de unos meses me de cuenta que lo que elegí no me gusta", "perder el vínculo con los compañeros y que la familia no pueda apoyarme económicamente", "perder las comodidades que tengo actualmente", "preocupación por tener que abandonar los estudios, y no poder cumplir con mis propias metas", "miedo a estudiar y trabajar al mismo tiempo". Con respecto a las expectativas que los jóvenes tienen del primer taller observamos cierta necesidad de que los ayuden a elegir una carrera, como así también conocer todas las ofertas laborales en las que podrían insertarse. Lo que nos hace pensar que los jóvenes tienen cierta necesidad de asegurarse un futuro sin equivocarse en su elección ya sea educativa o laboral. Lo que se relaciona con los miedos que los alumnos manifiestan, como el temor a no poder cumplir con sus metas, lo que conlleva un replanteo de su elecciones previas.

Los propósitos del segundo taller se piensan y organizan en relación a lo que surge durante el primer encuentro. En este caso se pautaron los siguientes propósitos: Rescatar los saberes previos, informar sobre los niveles del sistema educativo: Universitario, Terciario y Cursos de Capacitación y Formación Profesional y generar estrategias de inserción laboral.

Se retoma lo trabajado en el primer encuentro, y se propone como consigna "Que piensen que es lo que creen que van a perder cuando finalicen esta etapa, y que cosas creen que van a ganar al finalizar la escuela", las producciones de los jóvenes se van anotando en el pizarrón a modo de lluvia de ideas.

Las ideas que surgen son las siguientes: "cuando termine el secundario pierdo los amigos, los compañeros, la joda", "no hay más fiesta", "ganas vagancia, más responsabilidades, independencia", "ganamos trabajo, nuevos compañeros", "en casa no me van a hinchar para que vaya a la escuela, y si para

que vaya a trabajar", "trabajar para tener plata"; "nos van a mantener, porque ya tenemos hijos y estamos en pareja"

Estas ideas dejan traslucir a la escuela como un lugar de contención y de encuentro con sus compañeros significando para ellos una etapa sin responsabilidades y mucha "joda", marcando la diferencia entre la vida adolescente y la vida adulta, signada por nuevas responsabilidades.

Es interesante destacar que no se menciona como beneficio al finalizar la escuela, la posibilidad de elaborar un proyecto de vida en torno a la elección de una carrera, por el contrario, se privilegia el trabajo.

Al considerar que el trabajo se transforma en una necesidad para estos jóvenes, nuestra función como orientadores, es interrogarnos acerca de las estrategias necesarias a implementar, que les permita a los alumnos desarrollar al máximo aquellos recursos internos que los mismos poseen y que desconocen o descalifican en relación a los otros grupos de jóvenes.

## CONCLUSIONES

De lo producido en el primer taller, se deduce que la mayoría de alumnos imagina su proyecto futuro estudiando una carrera. Esto conlleva muchos temores y miedos en relación a esta nueva etapa que comienza.

Se observa que los jóvenes tienen una actitud idealista y optimista respecto al futuro y carente de interrogantes que pusieran en juego elementos de realidad para concretar lo previsto en sus elecciones.

Por esta razón en el segundo taller se trato de introducir variables con las que se puedan encontrar en el plano de la realidad, intentando lograr que reflexionen sobre sus verdaderas posibilidades, teniendo en cuenta, por un lado, fortalezas y debilidades personales, y por otro, la situación social y económica por la que atraviesa cada uno en su grupo familiar.

Con respecto al presente, los adolescentes sienten que el egreso implica pérdidas, en relación a los compañeros, espacios compartidos, comodidades, etc.

En relación al futuro aparece en general la capacidad para proyectarse de manera autónoma, responsable, a la vez con incertidumbre y con imágenes poco consolidadas acerca de la vida adulta. En función de lo trabajado en los dos talleres observamos que paradójicamente a lo que habían manifestado en el primer taller; en el segundo, no aparece como proyecto de vida la elección de una carrera, sino la visualización del futuro en relación a un trabajo.

En función de esto podríamos pensar que a medida que se desarrollan los talleres los jóvenes comienzan a reflexionar sobre sus posibilidades tanto cognitivas como sociales, que llevarían a imaginar un proyecto de vida en torno a la necesidad de trabajar.

La intervención realizada en las instituciones educativas con la propuesta de trabajo de taller, permitió a la mayoría de los alumnos, preguntarse, reflexionar y pensar diferentes cuestiones que antes ni siquiera se habían atrevido a interrogar. Como así también acercarse a la información educativa y laboral, con la finalidad de corregir distorsiones acerca de la misma y brindarles de esta manera la información actualizada de la realidad Vocacional y Ocupacional y apórtales 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 en torno a ello, para evitar situaciones de exclusión social.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1) Proyecto acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Directora: Dra. Mirta Gavilán. Co-directoras: Psic. Cristina Quiles; Psic. Teresita Cha. (Código:11H415) (2006/2008)
- 2) Gavilán, M., Quiles, C., Cha, T. "Poblaciones Vulnerables y Escuelas

Vulneradas: un desafío para la Orientación Vocacional Ocupacional". 30º Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología. Hacia una Psicología sin Fronteras. Buenos Aires 23 al 30 de Junio de 2005.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

CHA, T. - QUILES, C. (2006). Conocimiento de lo grupal. Publicación de la cátedra de Orientación Vocacional. (2006)

GARCÍA, D. (1997). El Grupo. Métodos y Técnicas participativas. Ed. Espacio.

GAVILÁN, M. - QUILES, C. - CHA, T. (2005). Poblaciones Vulnerables y Escuelas Vulneradas: un desafío para la Orientación Vocacional Ocupacional. 30º Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología. Hacia una Psicología sin Fronteras. Buenos Aires 23 al 30 de Junio de 2005.

GAVILÁN, M. (2006). La transformación en la orientación vocacional. Hacia un nuevo paradigma". Homo Sapiens.

GLUZ, N., - KANTAROVICH G. - KAPLAN C. La escuela una segunda oportunidad frente a la exclusión. Revista de Ensayos y Experiencias N° 46. Ed. Novedades Educativas. "¿Para quienes fracasa la escuela?".

LOMAGNO, C. (2004). Consideraciones sobre la metodología de taller en el trabajo con jóvenes y adultos. Documento de trabajo. Dirección provincial de Capacitación para la Salud. Ministerio de Salud Bs. As.

# LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS FECHAS PATRIAS EN LA ESCUELA

Lasso, Rubén Francisco  
Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina

---

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es estudiar las representaciones sociales (Jodelet, 1989) de la Revolución e Independencia argentina -25 de Mayo de 1810 y 9 de Julio de 1816 respectivamente- en el ámbito escolar e indagar porque los alumnos suelen tener dificultades en diferenciar ambos acontecimientos. Se aborda el análisis de los libros de lectura de nivel primario, desde los ejes histórico y sociocultural (Baquero y Terigi, 1996), para advertir cambios en el tratamiento de las fechas patrias durante el siglo veinte y como repercutieron en las representaciones sociales

## Palabras clave

Representaciones sociales Historia escolar

## ABSTRACT

### THE SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT HOLIDAY DAYS AT SCHOOL

The objective of the present investigation is to analyse the social representations (Jodelet, 1989) about the Argentina Revolution and Independence at school and inquire why the pupils misunderstand these events. This paper studies, from historical and socio-cultural axis (Baquero y Terigi, 1996), the primary reading books to describe changes in these texts about holiday days during the twentieth century and your influence at social representations.

## Key words

Representation social Shool history

Esta investigación aborda los cambios operados en la exposición de las fechas patrias argentinas en los libros de lectura del siglo XX desde los ejes histórico y sociocultural (Baquero y Terigi, 1996) y su repercusión en las representaciones sociales. Entendiendo por éstas, la manera en que los sujetos sociales interpretan y piensan la realidad (Jodelet, 1989).

El trabajo propone averiguar qué construcción del pasado aparece en los libros de lectura; que mecanismos utilizaron los textos para fijar la historia argentina en la memoria de los niños, desde su más temprana edad, aún antes de acceder al conocimiento histórico como contenido disciplinar impartido en la institución escolar; si las lecturas permiten diferenciar Revolución de Independencia; si mantuvieron inalterada en el tiempo el recuerdo de los acontecimientos patrios; y, que consecuencias que generó tal concepción del pasado en las representaciones sociales. El segmento temporal elegido permite transitar diversas etapas del país desde una perspectiva cultural: se inicia con la "cruzada patriótica" que implementa el Estado al iniciar el siglo XX y concluye al finalizar el mismo, cuando la cultura letrada es abandonada como paradigma ante la irrupción masiva de nuevas tecnologías (Chartier y Hébrand, 2002).

Las teorías de la argumentación y de las representaciones sociales sostendrán el análisis de los textos pues, la historia y la memoria tienen en común, por su necesidad de recordar, el uso del lenguaje, que posibilita el vínculo entre los hablantes e influye sobre otros por su eficacia argumentativa (Van Eemeren, 2004), a través de la cual se pretende penetrar en la trama revelando significaciones profundas que aporten al conocimiento del sustrato ideológico.

## LAS FECHAS PATRIAS EN LOS LIBROS DE LECTURA

El libro de lectura moderno se configuró en la República Argentina a fines del siglo XIX desarrollándose, a partir de ese momento, como instrumento fundamental de alfabetización. La cultura letrada fue valorada positivamente por su capacidad para diferenciar a los sectores sociales que la poseían de aquellos que al carecer de ella eran considerados atrasados e incivilizados, en el contexto del evolucionismo y positivismo de la época.

La construcción y permanencia del Estado requiere de un pasado común que cohesione y otorgue conciencia de identidad al colectivo social. Por "conciencia de identidad" (Erikson 1980), se entiende la elaboración racional compleja de la percepción inmediata de la propia igualdad y continuidad en el tiempo y de la percepción asociada a ella, de que también los otros reconocen esa igualdad y continuidad. La elaboración de una historia patria logra cumplir esos objetivos y es instalada como imaginario compartido, fundamentalmente, por de la acción educativa promovida por el Estado.

El pasado nacional necesita un punto de partida, un origen, al que se dota de un dispositivo celebrativo para mantenerlo vivo en la memoria social, y a través de su evocación rememorar toda la historia. Tal acontecimiento suele ser único, sin embargo en la República Argentina se recuerdan dos sucesos con similar fuerza simbólica: el 25 de Mayo de 1810 y el 9 de Julio de 1816, diferenciándose así de otros países del planeta.

Las relaciones entre historia y memoria son complejas, profundas, cambiantes y conflictivas. Las une el lenguaje y la selectividad: todo no puede ser recordado, por lo tanto, y en pos de

tal interés, deben abocarse a la tarea que conduce a recordar y olvidar. Según Nietzsche, la "fuerza plástica" de la memoria permite construir una identidad "carácter"- al rescatar lo que sirve para la vida de lo que es necesario olvidar (Burger, 2002). La memoria colectiva se relaciona con un grupo pero, como existen más de uno, también ha de haber diversas memorias: no hay una que abarque toda la nación (Koselleck, 1993). Por tal motivo, diversos actores sociales seleccionarán acontecimientos, dotándolos de significado y fijando en las sociedades "un" determinado recuerdo de "una" manera particular.

A diferencia de los individuos y de los grupos, el Estado carece de memoria (Assman, 2002) y, es por eso, que debe construirla recurriendo a textos, ritos, prácticas, monumentos, lugares y símbolos. Las imágenes sociales son indicadoras tanto de la injerencia del Estado como de la existencia de identidad, cuyas características son: la pretensión de continuidad en el tiempo, de unidad a través de la distancia geográfica y de poseer formas de autoexpresión colectivas. Además de los procesos cognitivos que involucra, la identidad denota un carácter discursivo y de construcción social (Bourdieu, 1996)

La Historia se convirtió así, en un aliado imprescindible del poder político en su lucha por la legitimación, al crear una identidad nacional elaborando un imaginario, por el control que ejerció sobre la educación y los medios masivos, ejercitando su función hegemónica, que siempre es una relación pedagógica (Gramsci, 1997). En este sentido, es necesario recordar que la cultura escolar erigió a los textos escritos, y entre ellos a los libros de lectura, como paradigmas de veracidad (Bonazzi y Eco, 1975). Asimismo, los libros de lectura posibilitan el acceso a conceptualizaciones externas a uno mismo (Benda, 2000).

A principios del siglo pasado, la cuestión de la identidad se ubicó, junto con la expansión de la alfabetización, en el centro de interés del Estado recientemente consolidado a fines del siglo XIX. Fue por medio de la actividad de la lectura, que los niños incorporaron, aun sin proponérselo, la información relacionada con los sucesos patrios, creando su representación acerca de los mismos. Los textos destinados a la lectura escolar -por parecer menos intencionados que los libros de historia-, junto con rituales y retórica, conformaron significantes en torno a conceptos patrióticos, mediante el uso de textos y paratextos. Éstos actuaron desde el aspecto simbólico, permitiendo establecer continuidades y generar una identidad común de alcance nacional. Pero, a pesar de lo que puede suponerse, y contrariamente a la intención de las autoridades educativas, los autores de libros de lectura fueron reacios a incorporar la historia patria en los textos. Habrá que esperar hasta la década del veinte para su incorporación a los mismos.

Fueron las efemérides del calendario escolar las que organizaron el estudio de la historia en la mayoría de los libros de lectura. Las alusiones históricas aparecen en función de los meses del año en vez de estructurarse a partir del tiempo cronológico -"histórico"-, atentando contra la idea de proceso.

Las relaciones entre política e historia pueden advertirse en diferentes épocas pero el peronismo indujo a la politización de las fechas patrias. Más que el 25 de Mayo, la preferida fue el 9 de Julio, pues se asoció con la "segunda independencia" -en 1947 y de carácter económico. Mientras que la Plaza de Mayo fue resignificada, en relación con los sucesos del 17 de octubre de 1945, como el "lugar donde se reúne el pueblo".

A fines de la década del cincuenta se comenzó a incluir cada vez con más asiduidad, textos de autores reconocidos, que aumentaron la extensión y complejidad de las lecturas. Fue en esa época, tras el golpe de 1955 que una nueva politización de la historia argentina, aunque de signo contrario, se apoderó de los libros de lectura, resignificando los conceptos de "revolución" y "democracia", mientras el gobierno de facto controlaba la vida institucional del país y donde el partido político mayoritario estaba proscrito. La misma tendencia se observa luego del golpe de 1966. En cuanto a los actores sociales partícipes de

la historia, el colectivo "pueblo" y las vidas ejemplares están presentes en casi todas las décadas, intensificándose hacia mediados del siglo.

Durante la década del sesenta y, en menor medida, del cincuenta, el vocablo "patria" es muy utilizado antes y después de los golpes militares ocurridos en esos períodos. A partir de esos años, la extensión de las lecturas y la inclusión de textos de autores reconocidos, revirtió lentamente, retomando la brevedad narrativa de principios del vigésimo siglo, y comenzando un proceso de precariedad discursiva. Al mismo tiempo, se produjo un aumento en la cantidad de paratextos, el tamaño de las letras y el formato de los libros.

A pesar de los nuevos enfoques y del cambio discursivo, la escuela argentina continua dominada por la tradición positivista (Finocchio, 1993). El culto a los héroes, el recorte anecdótico de sucesos, la ausencia de proceso, la pretendida objetividad, el enmascaramiento valorativo, y la relación establecida entre lo contado con lo que realmente pasó, permiten reconocer la vigencia del discurso historiográfico y epistemológico decimonónico. Sumado a esto, en la década del noventa merman significativamente las alusiones a fechas patrias y cuando aparecen son a modo ilustrativo. La pérdida de contenidos y su petrificación, induce a los estudiantes a la memorización mecánica que impide el dominio activo de aquello memorizado (Vigotsky, 1995).

## CONCLUSIÓN

El siglo pasado ha sido fecundo en la elaboración y desacreditación de paradigmas, corrientes historiográficas, proyectos políticos y modelos educativos. Entonces, es lógico suponer que los libros de lectura para la escuela primaria no podían permanecer ajenos a los cambios experimentados durante el siglo XX.

La crisis del Estado-Nación es uno de los elementos centrales de la declinación del rol de cohesionador social del Estado y de la falta de rumbo en el ámbito educativo, que se traduce en la ausencia de contenidos socialmente significativos (Tiramonti, 1995). El paradigma hegemónico de "la" Nación está siendo reemplazado por múltiples identidades constituidas por entidades menos globalizadoras (García Canclini, 1995). En una época signada por los medios masivos de comunicación e informáticos, también se cuestiona al libro como instrumento pedagógico transmisor de símbolos identitarios homogéneos (Amuchástegui, 1997). Especialmente, por la crisis de futuro y ausencia de proyecto que experimenta la sociedad contemporánea (Dosse, 2003). Ésta última, en el marco del posmodernismo, yace inmersa en una coyuntura memorística que, al ser todo rememorado, actúa inversamente generando una amnesia de memoria.

En consecuencia, la educación patriótica, que apeló al componente emocional y al discurso argumentativo durante gran parte del vigésimo siglo, fue reemplazada al finalizar el mismo por imágenes estereotipadas y vacías de significación social. Así, las fechas patrias evidencian hoy en las lecturas escolares, además de escasas menciones, contenidos banalizados, dificultando el proceso activo de construcción de significados (Sprenger-Charolles, 1988).

Sin considerar clausurado el tema, lo enunciado permite inferir tanto los motivos de permanencias como de cambios, y porqué los alumnos actualmente tienen dificultades para diferenciar "Revolución" de "Independencia".

---

## BIBLIOGRAFIA

- AMUCHÁSTEGUI, M. (1997). "Los rituales patrióticos en la escuela pública", en A. Puiggrós, dir. Discursos pedagógicos e imaginario social del peronismo (1945-1955). Historia de la Educación Argentina, IV. Buenos Aires: Galerna.
- ASSMAN, A. (2002). "La gramática de la memoria colectiva", Humboldt,

- Hamburgo, N° 137.
- BAQUERO, R. y F. TERIGI (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", *Apuntes Pedagógicos*, N° 2.
- BENDA, A. y otras (2000). *La importancia del uso del libro en la educación*. Buenos Aires: Santillana.
- BONAZZI, M. y U. ECO (1975). *Las verdades que mienten. Un análisis de la ideología representativa de los textos para niños*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- BOURDIEU, P. (1996). "Espíritus del Estado. Génesis y estructura del campo burocrático", *Sociedad*, N° 8.
- BURGER, R. (2002). "El recuerdo selecciona", *Humboldt*, Hamburgo, N° 137.
- CHARTIER, A. y J. HÉBRAND (2002). *La cultura de un siglo a otro*. Barcelona: Gedisa.
- DOSSE, F. (2003). *La historia: conceptos y estructuras*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ERIKSON, E. (1980). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- FINOCCHIO, S. (1995). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- GARCÍA CALCLINI, N. (1995). *Consumidores y Ciudadanos*. México: Grijalbo.
- GRAMSCI, A. (1997). *Gramsci y la filosofía de la praxis*. La Habana: Ciencias Sociales.
- JODELET, D. (1989). *Les representations sociales*. Paris: PUF.
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1988). "Presentation", *Langue Francaise*, Paris, N° 80.
- TIRAMONTI, G.; C. BRASLAVSKY y D. FILMUS, comp. (1995). *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Buenos Aires: Norma.
- VAN EEMEREN, F. y R. GROOTENDORST (2004). *A systematic theory of argumentation*. Cambridge: University Press.
- VIGOTSKY, L. (2001). *Obras escogidas*. Madrid: Machado, Tomo II.



# APORTES DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS A LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

Lenzi, Alicia María; Pataro, María Alejandra; D'Avirro, María Julieta; Areste, María Silvina  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Actualmente la formación de futuros ciudadanos constituye una preocupación prioritaria a nivel mundial. Ante diversos problemas internacionales como la relevante exclusión social, la xenofobia, la desafección política, entre otros fenómenos sociopolíticos y culturales, la educación para la ciudadanía democrática se ubica como una de las claves necesarias para superar tales dificultades. Sin embargo, al definir el sentido y propósitos de la formación ciudadana existen notables divergencias. En esta comunicación se analizan ciertos aspectos críticos de tal problemática y se examinan aportes al tema desde la psicología social, la psicología del desarrollo y la psicología educativa. Asimismo se presentan las líneas de investigación psicológica de un programa vinculado con el campo de problemas e interrogantes de la formación ciudadana que desarrollamos en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. En él se entrelazan investigaciones acerca del desarrollo de nociones políticas en adolescentes y jóvenes relacionadas con contenidos escolares atinentes a la educación ciudadana, y ciertas problemáticas psico-educativas de docentes y adolescentes en el área de la formación ciudadana.

## Palabras clave

Investigación psicológica Formación ciudadana

## ABSTRACT

CONTRIBUTIONS OF PSYCHOLOGICAL INVESTIGATIONS TO THE CONSTRUCTION OF THE DEMOCRATIC CITIZENSHIP

At the present time, the formation of futures citizens it's a high-priority preoccupation at world-wide level. Facing many international problems, like relevant social exclusion, xenophobia, political indifference, among other sociopolitical and cultural phenomena, education for democratic citizenship is located as one of the necessary keys for the overcoming of such difficulties. However, there are remarkable divergences when it is about defining the sense of citizen formation and its intentions. The present text analyzes certain critical aspects of this problematic as well as some contributions offered by psychology from various frames: political psychology, social psychology, developmental psychology and educational psychology. In such context there are presented the lines of a psychological research program which focuses on the field of problems and questions about citizen formation, and that takes place at the Faculty of Psychology of the University of Buenos Aires. In this program there are interlaced investigations about the development of political knowledge in adolescents and young people related to scholastic contents to citizen education, and some psico-educative problems that teachers and adolescents show in the area of the citizen formation.

## Key words

Psychological investigation Citizen formation

Actualmente la formación de futuros ciudadanos constituye una preocupación prioritaria a nivel mundial expresada por el Consejo de la Unión Europea (Audigier, 2000), la UNESCO (OIE-UNESCO, 2003), la Organización de Estados Americanos (Pilotti, 2004), y otras entidades significativas (ver Espínola, 2005). Frente a diversos problemas internacionales como la exclusión social, la xenofobia, la desafección política, entre otros fenómenos sociopolíticos y culturales, se ubica a la educación para la ciudadanía democrática como una de las claves para la superación de tales dificultades.

No obstante, al definir el sentido y los propósitos de la formación ciudadana existen notables diferencias. Se contraponen concepciones que procuran formar ciudadanos críticos, autónomos, activos participantes capaces de transformar la sociedad hacia un futuro común con aquellas que intentan formar ciudadanos que sólo adhieran a los valores y el orden social ya establecidos. Como afirma Audigier (2005) la educación ciudadana no es neutra, plantea riesgos. A este debate se agrega el del papel que juegan los conocimientos sobre las instituciones políticas, los valores y las actitudes ciudadanas.

Desde tal problemática se destaca el interrogante que subyace a la presente comunicación: entre otras ciencias sociales ¿cuáles son los principales aportes de la psicología a la cuestión de la construcción de la ciudadanía? Con este propósito se abordan datos acerca de la información política de ciudadanos del país y del extranjero, y se relevan un conjunto de investigaciones producidas en el marco de la psicología social, de la psicología del desarrollo y de la psicología educativa. Finalmente, se entrelazan los lineamientos de nuestro actual programa de investigaciones, aportando especificidad al problema planteado.

## SABERES POLÍTICOS Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

Durante largo tiempo el conocimiento político de niños y adultos se ha considerado una preocupación de la ciencia política más que de la psicología; una cuestión que actualmente no ha variado significativamente, aunque revisaremos ciertos aportes relevantes para la educación ciudadana.

Desde *la psicología política* Dorna (2004: 58) postula que la política es una "invención psicológica" nacida en la antigua Grecia como "una herramienta de mediación entre los hombres frente a sus propias violencias". En tal sentido hemos señalado (Lenzi, Borzi, Pataro, Iglesias, 2005), que las relaciones políticas se caracterizan por la distribución explícita del poder público, su delegación y su control por parte de los ciudadanos. Los politólogos afirman que la democracia se alcanza y mantiene con la participación ciudadana y con la acción conjunta de las instituciones que representan a los ciudadanos. Benett (1997: 51) considera que en función de sus intereses "los jóvenes deberían estar atentos y activos en política (...): cuantos menos ciudadanos se involucren en política, mayor cantidad de asuntos públicos están dominados por unos pocos"; de allí que consideremos la estrecha relación entre política y educación ciudadana. No obstante, tanto a nivel nacional como internacional los jóvenes parecen revelar apatía ante la política. En Argentina 2005 -año electoral con internas abiertas y simultáneas para elegir concejales y diputados- una encuesta a 200 alumnos de la Universidad Nacional del Litoral reveló que el

85% desconocía a los candidatos postulados y la mayoría manifestaba una notable confusión respecto de los cargos a renovarse. Asimismo el 96% no participaba en actividades políticas: el 59 % alegó falta de interés, el 29% falta de tiempo, y el 8% afirmó que no lo hacía “porque la política es un ambiente corrupto” (Diario Clarín, julio 12, 2005). Benett (ob.cit) y Delli Carpini (1999) convergen al hallar que el ciudadano común de EEUU está sumamente “desinformado acerca de las instituciones y procedimientos políticos (...), condiciones socioeconómicas, e importantes actores políticos (ob cit: 2). Los resultados preocupan pues para mantener un sistema político sus ciudadanos deben disponer de una comprensión básica de su organización y de los temas de deliberación política.

La *psicología social* de la teoría de las representaciones sociales ha postulado que la realidad política se comprende bajo una modalidad de pensamiento común y práctico que incluye valores orientando los comportamientos de los grupos sociales. Respecto del tema cívico de la democracia, Moscovici y Vignaux (1994 citado en Marková, 2001) plantean que las definiciones de los expertos aluden a los conocimientos sobre las instituciones y procedimientos democráticos mientras que las de sentido común a valores como autodeterminación, libertad e igualdad. Moodie, Marková y Plitchova (1995), precisan una epistemología dialógica según la cual los objetos de conocimiento social son relacionales, sistemas co-construidos entre el conocimiento psicológico del sujeto y su contexto socio-cultural. Ellas estudian comparativamente las representaciones de democracia de eslovacos y escoceses mediante asociación de palabras y hallan que los términos más asociados con democracia son valores como justicia, libertad y derechos individuales. Los términos referidos a instituciones y procesos democráticos (elecciones, voto, etc.), se encuentran más en sujetos escoceses que eslovacos, indicando su mayor participación activa en eventos políticos pues en Eslovaquia son más recientes las instituciones democráticas. Así, quedaría establecida la interrelación entre las cogniciones de los ciudadanos y las prácticas políticas vigentes. En cuanto a la idea de democracia Marková (2001), puntualiza que sus representaciones sociales implican conocimientos institucionales especializados (transmitidos explícitamente), de sentido común (adquiridos implícitamente por tradiciones culturales), y personales (derivados de vivencias cotidianas). Asimismo Magioglou (2000), estudia su construcción socialmente compartida en griegos de 18 a 26 años, y diferencia una forma elitista de democracia, moderada e individualista y otra dualista constituida por oposiciones: democracia ideal versus real; buena versus mala.

Respecto de qué concepción de ciudadano es objeto de estudio cuando se trata de la ciudadanía democrática, el psicólogo social Doise (1997) postula que la obra de Piaget (1932) *El juicio moral en el niño*, debe evocarse como antecesora del campo de la psicología social y política. Allí Piaget teoriza sobre un ciudadano democrático que se desarrolla a partir de la participación en la interacción y la discusión entre iguales.

Desde la *Psicología del desarrollo*, Piaget explora tempranamente la noción infantil de patria y de extranjero (Piaget & Weil, 1951). Luego se desarrollan varias investigaciones que siguen una perspectiva piagetiana con énfasis estructuralistas o funcionalistas, que asumen el punto de vista del sujeto en la comprensión del orden político. Entre las más relevantes se estudia el sentido de comunidad y la ley (Adelson & O'Neil, 1966), las ideas políticas (Conell, 1971), diversas instituciones políticas (Moore, Lare y Wagner, 1985), las ideas de democracia (Ward, 1988), y la autoridad presidencial (Castorina y Aisenberg, 1989). Asimismo, con un enfoque cognitivo de dominio específico, Berti (1994) indaga la noción de estado y del sistema judicial (Berti & Ugolini, 1998). En general los resultados evidencian la originalidad de las concepciones de los niños pequeños acerca del orden político, que no reproducen meramente la de los adultos, mientras una comprensión más objetivada se manifiesta en la adolescencia avanzada.

## NUESTRO PROGRAMA DE INVESTIGACIONES

El mismo se ubica en el campo de la psicología del desarrollo y de la psicología educacional; aborda por una parte el desarrollo de las nociones de gobierno nacional en niños y adolescentes, y de democracia en jóvenes, y por otra, estudia las representaciones docentes sobre la enseñanza y aprendizaje de conocimientos políticos y las ideas de alumnos y docentes sobre la Educación Ciudadana.

Desde una *psicología del desarrollo* con un enfoque piagetiano, crítico, funcionalista y relacional, investigamos la psicogénesis de la noción de gobierno en niños y adolescentes entre 7 y 17 años (ver Lenzi, Borzi, Pataro, Iglesias, 2005); actualmente se explora hasta los 25 años[i]. Los resultados muestran que antes de los 11 años los niños piensan el gobierno como un espacio físico habitado sólo por el presidente, luego como un lugar y un grupo de políticos liderado por el presidente; en ambos casos evidencian creencias sociales benefactoras, personalizadas y moralizadas. Hacia los 11 a 13 años, manifiestan una teoría del gobierno fuertemente presidencialista, no regulado por normativas constitucionales, que produce normas morales y de tránsito para evitar el caos social. Esta teoría, con ciertas diferenciaciones respecto de la representatividad, producción de normas sociales, y dificultades con los tres poderes, permanece hasta los 17 años, próxima al voto inicial. Son escasos los jóvenes que alcanzan una objetivación mayor que supone un gobierno regulado constitucionalmente, conformado equitativamente por los tres poderes para evitar la concentración del poder y con ruptura de creencias sociales paternalistas.

Por otra parte, el conjunto de antecedentes antes citados motivan un proyecto de tesis doctoral (D'Avirro, 2005),[ii] que estudia la formación conceptual de la democracia en jóvenes desde una perspectiva genética funcionalista, que considera la interdependencia entre el proceso constructivo individual con las representaciones sociales derivadas de nuestro particular contexto socio-político. Se destaca que el término democracia se caracteriza por ser teóricamente polisémico, lo que hace compleja tanto su construcción conceptual como su investigación. Se suma a los antecedentes ya relevados la encuesta transnacional de evaluación educativa acerca del conocimiento cívico de Torney-Purta y otros (2001; Torney-Purta y Amadeo, 2004). En ella se distinguen una idea de democracia muy superficial con eslóganes sobre la libertad, a los 14 años, y otra en que se formulan ciertos conceptos pero aún lejanos de la teoría política, a los 17 años (Husfeldt & Nikolova, 2003). Ambas investigaciones psicogenéticas coinciden temáticamente con contenidos escolares de la educación ciudadana pero se distinguen por develar los procesos de reorganización conceptual y las vicisitudes de la comprensión de los sujetos en interacción con sus contextos.

Desde el plano de la *Psicología Educacional*, desarrollamos dos investigaciones de tesis de maestría en curso. Si bien es notoria la escasez de investigaciones psicológicas sobre el orden político, mucho más la de estudios empíricos didácticos sobre los problemas que suscita la adquisición de este tipo de nociones en el aula o una perspectiva psicoeducativa de ellos. En la tesis referida al estudio de las representaciones docentes sobre la enseñanza y aprendizaje de la noción de gobierno nacional[iii] indagamos las creencias e ideas de los docentes de 6° EGB acerca de la noción de gobierno nacional, sus representaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de tal noción, y el grado de correspondencia o discordancia entre lo que piensan y lo que enseñan (Pataro, 2004). Mientras la investigación “La educación ciudadana en la escuela media: el punto de vista de los docentes y alumnos”[iv], se propone contrastar los significados que le atribuyen a esta educación estos actores educativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, desde 3° a 5° año (Areste, Lenzi, 2005). Torney-Purta (2005), subraya que se ha otorgado especial interés a la importancia de la Educación Ciudadana pero que no ha tenido un correlato

de investigaciones que estudien la relación profesor-alumno. Por ello vinculamos el aporte de ambas investigaciones de tesis de nuestro programa de investigaciones para el desarrollo de nuevos lineamientos educativos que permitan analizar la Educación Ciudadana desde la implicación de todos los actores que intervienen.

## CONCLUSIONES

La preocupación creciente por impulsar una formación ciudadana que permita superar algunos de los actuales problemas sociales, políticos y culturales, entre ellos la desafección política, ha sido escasamente acompañada por investigaciones que profundicen en las dificultades de la apropiación de contenidos cívico-políticos implicados en ella. Asimismo se mantienen las divergencias acerca de qué debe privilegiar la formación de futuros ciudadanos. Los diferentes aportes psicológicos delineados hasta aquí confluyen otorgando importancia a esta área de vacancia y reavivan la problemática en torno a la construcción de una ciudadanía democrática. Desarrollar respuestas para los problemas de la formación ciudadana no es una tarea neutral, ya que implica la toma de decisiones y amerita el debate acerca del por qué y el cómo debe llevarse a cabo esta compleja tarea.

## NOTAS

[i] Proyecto UBACyT (P060, 2004-2007), "Comprensión del gobierno nacional en adolescentes y jóvenes adultos. Una problemática de la ciudadanía". Dirección Alicia M. Lenzi, Prof. Titular regular de la UNLP y Profesor de la UBA.

[ii] "Formación conceptual de la noción de democracia en adolescentes y jóvenes". Proyecto de Tesis Doctoral -CONICET de M. J. D'Avirio dirigido por A. M. Lenzi.

[iii] "Representaciones docentes sobre la enseñanza y aprendizaje de la noción de gobierno nacional: 2º Ciclo de EGB". Tesis de Maestría en Psicología educacional de A. Pataro dirigida por A. Lenzi, en curso.

[iv] "La educación ciudadana en la escuela media: el punto de vista de los docentes y alumnos". Tesis de Maestría en Psicología Educacional-UBA, de M. Silvina Areste dirigida por A. M. Lenzi, en curso.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADELSON, J. & O' NEIL, R. (1966). Growth of political ideas in adolescence: the sense of community. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 295-306.
- ARESTE, M. S. y LENZI, A. M. (2005). La escuela media en la encrucijada de la ciudadanía. Un estado del conocimiento y de su investigación. XIII Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, 89-98.
- AUDIGIER, F. (2000). Basic concepts and core competences for education for democratic citizenship. Strasbourg: Council of Europe. [http://www.coe.int/cooperation\\_culturelle/education/ECD](http://www.coe.int/cooperation_culturelle/education/ECD)
- AUDIGIER, F. (2005). Éducation à la citoyenneté démocratique, droits humains et éducation civique. En VVAA (2005). *A démocratie - apprendre la démocratie*. Confederation Suisse: Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche.
- BENETT, S. E. (1997). Why Young Americans Hate Politics and What We Should do about? *Political Science and Politics*, 30 (1), 47-53.
- BERTI, A. E. (1994). Children's understanding of the concept of the state. In M. CARRETERO & J. F. VOSS (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social Studies*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BERTI, A. E. & UGOLINI, E. (1998). Developing knowledge of the judicial system: a domain specific approach. *Journal of Genetic Psychology*, 159 (2), 221-236.
- CASTORINA, J.A. y AISENBERG, B. (1989). Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. En J. A. Castorina y otros: *Problemas de Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CONNELL, R.W (1971). *The Child's Construction of Politics*. Carlton, Vic.: Melbourne University Press.
- DELLI CARPINI, M. (1999). In Search of the Informed Voter: What Americans Know About Politics and Why It Matters. The Pew charitable Trusts and Barnard Collage, Tennessee. Obtenido de: [http://www.mtsu.edu/~seig/paper\\_m\\_carpini.html](http://www.mtsu.edu/~seig/paper_m_carpini.html)
- DIARIO CLARIN (2005, julio 12). A los estudiantes universitarios cada vez les importa menos la política. <http://www.clarin.com>
- DOISE, W. (1997). Contrats d'interdépendance et droits de l'homme. [On

line]. *Thématique*, 5, Ginebra. <http://www.eip-cifedhop.org/publications/thematique5/doise>

DORNA, A. (2004). La psicología política: un paradigma transversal para las ciencias humanas y sociales. [On line]. <http://www.terra.es/personal5/ygnazr/dorna%5B1%5D.pdf>.

ESPÍNOLA, V. (Ed.) (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington, DC: Diálogo Regional de Política- BID.

HUSFELDT, V. & NIKOLOVA, R. (2003). Student's Concepts of Democracy. *European Educational Research Journal*. 2 (3), 396-409.

LENZI, A.M.; BORZI, S.; PATARO, A.; IGLESIAS, M.C. (2005). Construcción de conocimientos políticos en niños y adolescentes. Un desafío para la educación ciudadana. En J.A. CASTORINA (Coord.). *Representaciones sociales y construcción conceptual: el conocimiento sobre la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MAGIOGLOU, T. (2000). Social Representations of Democracy: Ideal versus Reality. Obtenido Mayo 25, 2005 de <http://www.lse.ac.uk/collections/Markova>

MARKOVA, I. (2001). La démocratie comme thème de psychologie sociale. *Boletín de Psychologie*, 54 (456), 601-609.

MOODIE, E.; MARKOVA, I.; PLITCHOVA, J. (1995). Lay Representation of Democracy: A study in Two Cultures. *Culture & Psychology*, 1, 423-453.

MOORE, S.W, LARE, J., WAGNER, K.A. (1985). *The Child's Political World. A Longitudinal Perspective*. New York: Praeger.

OIE-UNESCO (2003). *Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado? Síntesis de las reflexiones y los aportes surgidos durante la 46a Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*. Ginebra: Autor.

PATARO, A. (2004). Estudio sobre representaciones docentes y educación ciudadana. Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

PIAGET J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. et WEIL A.M. (1951). Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger. *Bulletin International des Sciences Sociales*, Paris, UNESCO, 605-621.

PILOTTI, F. (2004). La promoción de la democracia a través de la educación cívica. En J. TORNEY-PURTA y J. AMADEO (2004). *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: Un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washintong, D.C.: OEA.

TORNEY-PURTA, J. y AMADEO, J. (2004). Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: Un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros. Washintong, D.C.: OEA.

TORNEY-PURTA, J.; KLANDL RICHARDSON, W. & HENRY BARBER, C. (2005). Teachers' Educational Experience and Confidence in Relation to Students' Civic Knowledge Across Countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 31-56.

WARD, D. (1988). The Structure of the Idea of Democracy in East-Port. In S. Rosenberg, D. Ward & S. Chilton: *Political reasoning and cognition. A piagetian view*. Durhan: Duke University Press.

# MUNDOS POSIBLES Y CONSTRUCCIÓN SEMIÓTICA DE LOS OBJETOS CIENTÍFICOS

Lonchuk, Marcela; Rubione, Alfredo  
Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Decimos que los objetos teóricos de la ciencia son creaciones semióticas, argumentativas, dinámicas e históricas, operadas dentro de una doble legalidad, semántico-ficcional y pragmático-institucional, con la intención de avanzar explicaciones que de algún modo reduzcan la indeterminación del universo. Si bien el intento de reducir la indeterminación del universo no ha sido nunca un emprendimiento insignificante, -y así lo enseña la historia de la ciencia-, es llamativo que planteemos, que uno de los objetivos de la enseñanza universitaria sea que los estudiantes no sólo comprendan aquellos objetos complejamente creados, sino que además resuelvan los problemas derivados a partir de la existencia de aquellos objetos teóricos. El objetivo de este artículo es reflexionar por qué un objeto científico es, para los estudiantes, un objeto tan difícil de comprender y de instrumentar. Queremos mostrar lo que trama el proceso de creación de un objeto científico. Entendemos que en la construcción de un objeto teórico, la creación de sentido es parte principal de su urdimbre, no ajena a los procedimientos ficcionales de creación de mundos ficticios propios de la literatura. Mostraremos la trama de la creación de un objeto científico desde tres perspectivas: su construcción semiótico-argumentativa, su legalidad semántico-ficcional y su legalidad pragmático-institucional.

## Palabras clave

Objeto científico Semiótica Ficción Pragmática

## ABSTRACT

### POSSIBLE WORLDS AND SEMIOTIC CONSTRUCTION OF SCIENTIFIC OBJECTS

We say that the theoretical objects of science are semiotic, argumentative, dynamic and historical creations. These creations are managed inside a double legality: a semantic-fictional legality and a pragmatic-institutional legality to foresee explanations that could reduce the universe indetermination. Even though the attempt to reduce the universe indetermination has never been a simple purpose, -and that was learnt through science history-, it is noticeable that one of the objectives of college education be that students not only understand those complex created objects, either solve the situations proposed from them. The aim of this paper/ article is to think about why a scientific object is something so difficult to understand and incorporate by the students. We want to show what involves the process of creation of a scientific object, taking into account that the creation of the sense is an important part of the construction of the theoretical object. The creation of the sense is not far from the fictional procedures of creation of fictional worlds in literature. We will show the weave of creation of a scientific object considering three perspectives: its semiotic-argumentative construction, its semantic-fictional legality and its pragmatic-institutional legality.

## Key words

Scientific object Semiotic Fiction Pragmatic

Decimos que los objetos teóricos de la ciencia son creaciones semióticas, argumentativas, dinámicas e históricas, operadas dentro de una doble legalidad, semántico-ficcional y pragmático-institucional, con la intención de avanzar explicaciones que de algún modo reduzcan la indeterminación del universo. Si bien el intento de reducir la indeterminación del universo no ha sido nunca un emprendimiento insignificante: así lo enseña la historia de la ciencia, y mucho menos el arduo camino de construcción de conceptos teóricos ha sido una cosa simple. Por tal motivo es llamativo que planteemos, sin un examen detenido, que uno de los objetivos de la enseñanza universitaria sea cual fuere la disciplina curricular, es que los estudiantes no sólo comprendan aquellos objetos complejamente creados y no sólo eso, sino que además resuelvan los problemas derivados a partir de la existencia de aquellos objetos teóricos. El objetivo de este artículo es reflexionar por qué un objeto científico es, para los estudiantes, un objeto tan difícil de comprender y de instrumentar. Queremos mostrar centralmente lo que trama el proceso de creación de un objeto científico, y en particular qué se está diciendo cuando se afirma “crear un objeto científico”. Entendemos que en la construcción de un objeto teórico, la creación de sentido es parte principal de su urdimbre, no ajena a los procedimientos ficcionales de creación de mundos ficticios propios de la literatura. Mostraremos la trama de la creación de un objeto científico desde tres perspectivas: su construcción semiótico-argumentativa, su legalidad semántico-ficcional y su legalidad pragmático-institucional. Construcción semiótico-argumentativa de un objeto científico. En el marco de la semiosis de Charles Peirce, podemos analizar las acciones de los sujetos como acciones semióticas, intencionales, recursivas, incesantes, inscriptas en la intersubjetividad y en la cultura, por medio de las cuales los seres humanos conocemos y otorgamos sentido a la realidad, avanzamos desde la indefinición del algo a la precisión del objeto simbólico, construido por medio de argumentos y comunicado por medio de argumentos que devienen verbales o icónicos. Desde la indefinición del algo a la precisión del objeto simbólico. Las categorías de primeridad, segundidad y terceridad permiten analizar el cruce entre los aspectos cualitativo y existencial, con los que se presentan las cosas en la realidad, y la representación que la mente produce de las mismas, hasta llegar a la constitución intersubjetiva de la legalidad que las hace objetos con sentido y objetos de la realidad. Este esquema triádico será luego constitutivo de la concepción peirceana de semiosis, que es una acción orientada e intencional, que permite conocer, interpretar y crear. En la semiosis intervienen tres entidades: el representamen, el objeto y el interpretante. El representamen es un signo que representa al objeto, pero lo hace sólo desde determinados puntos de vista, es decir, en algunos de sus aspectos. El objeto no es una simple cosa que está en la realidad, es una construcción semiótica. El objeto inmediato es uno de los aspectos del objeto que el representamen es capaz de representar en una semiosis determinada, en tanto que el objeto dinámico está conformado por un conjunto de objetos inmediatos contruidos por un conjunto de semiosis. El objeto dinámico, justamente por su dinamismo, resulta ser el conjunto de objetos inmediatos que surgen de múltiples semiosis, que sólo puede conocerse parcialmente cada vez, que puede presentar múltiples configuraciones cul-

turales y que puede construirse a lo largo de la historia. Ahora bien, continua y recurrentemente aparece la mención a una perspectiva o a un punto de vista que diseña un tipo de relación entre el representamen y su objeto y que determina la consideración de distintos aspectos del objeto. Esa perspectiva o punto de vista, seleccionada por la mente que efectúa la semiosis, es lo que se denomina *ground*. El *ground* determina la orientación o el curso de la semiosis y determina así el aspecto desde el cual es considerado y construido el objeto. El interpretante es un signo cuya su función es la de explicar al representamen y asegurar el conocimiento y la comprensión del mismo. Es un signo equivalente o más amplio que el representamen, de modo que puede ser un signo equivalente perteneciente a un sistema de signos diferente, puede ser un sentimiento, un esquema de acción o una paráfrasis, una regla o una inferencia o todo un discurso. Para que las conceptualizaciones expuestas acerca del proceso de semiosis resulten más accesibles, efectuaremos su transposición a un ejemplo. Si analizamos íconos del objeto ADN, unos del ámbito científico y otros del ámbito del arte, todos de la década del cincuenta, los representamena no son otra cosa que signos icónicos que reproducen y representan un objeto, que ha sido construido laboriosa y complejamente, a través del tiempo y desde una perspectiva de investigación científica, por medio de un continuo de interpretantes. El objeto ADN con su estructura de doble hélice es un objeto construido por medio de interpretantes producidos a través de diversas y recursivas semiosis. La fotografía del ADN obtenida en 1951 o la maqueta presentada por Crick y Watson en 1953 son signos o representamena icónicos de un objeto, cuyo diseño y construcción, que ha ido cambiando a través del tiempo, tiene la impronta de los hallazgos de las investigaciones científicas, que venían desarrollándose desde 1858 cuando se anunció la teoría de la selección natural de Darwin. Esa misma doble hélice es rediseñada por Salvador Dalí en 1954 en unas semiosis, cuyos *ground* son estéticos, para producir unos interpretantes que no avanzarán descubrimientos en el ámbito de la ciencia, que tan solo plasmarán unos representamena que son testimonio de la belleza de la estructura de doble hélice del objeto ADN. A continuación nos referiremos a la tipología de signos desarrollada por Peirce, que entendida como una serie de herramientas de análisis o de puntos de vista desde los cuales es posible observar y analizar la semiosis, es útil para analizar los diversos momentos y aspectos constitutivos e interpretativos de los objetos, a través de las sucesivas y recurrentes semiosis que efectúan los sujetos. Peirce establece una tipología de los signos y la concibe a partir de la consideración de tres parámetros a los que denomina primera, segunda y tercera tricotomía, cada una de las cuales involucra a un conjunto de tres signos. La primera tricotomía es presentativa, de modo que el proceso de conocimiento de algo avanza desde una posible cualidad de algo (cualisigno), que luego ocurre en un algo singular en un aquí y en un ahora (sinsigno) y finalmente, la recurrencia y regularidad de esa cualidad en ese algo (legisigno) permite constituir un objeto permanente. La segunda tricotomía es representativa, de modo que el proceso de conocimiento del objeto es mediado por signos, que están en lugar de los objetos y los reproducen analógicamente (ícono), señalan su existencia (índice) y finalmente, su relación con el objeto sólo puede establecerse a través de convenciones, intersubjetivas y culturales (símbolo). La tercera tricotomía es interpretativa, de modo que ahora ya no hay signos que se relacionan con objetos, sino signos que se relacionan con otros signos, que los explican y los interpretan. El sujeto trama interpretantes para construir y crear teorías legas, científicas, incluso estéticas, que le permitan explicar y comprender el mundo, y también crear nuevos objetos y realidades. El *rethema* es un momento de la semiosis recursiva en el que pueden atribuirse múltiples y posibles interpretantes, sin que exista posibilidad alguna de fijar un interpretante específico. En el decisigno se actualiza un contexto y comienzan a

limitarse los interpretantes. Y el argumento es el resultado de complejos procesos inferenciales, que determinan específicamente un interpretante, dentro de un sistema determinado. Esta tipología nos permite seguir el proceso que despliega la mente humana desde la indefinición del algo a la precisión del objeto simbólico. La indefinición del algo corresponde al cualisigno, que es un signo cuya interpretación usualmente se dirige hacia la cualidad posible de la cosa posible que representa, en tanto que el legisigno simbólico argumentativo es parte de un sistema de representación convencional, capaz de tramar, dentro de una legalidad, por medio de procesos inferenciales o de razonamiento, las características del objeto simbólico al que se refiere. El objeto simbólico es un objeto construido por medio de argumentos, dentro de la legalidad de un sistema cultural e intersubjetivo. El objeto simbólico ADN, por ejemplo, es un objeto convencional, construido por el conjunto de argumentos constitutivos de la teoría sobre el código genético y todo argumento, que se pretenda válido para esa teoría, debe ajustarse a la legalidad de su marco científico. Legalidad semántico-ficcional y creación del objeto científico. La legalidad que determina las semiosis argumentativas, que traman los objetos de la ciencia, es la semántica ficcional y constructivista de múltiples mundos posibles (L. Dolezel, 1988). Las teorizaciones referidas a la semántica ficcional de múltiples mundos posibles pertenecen tradicionalmente al ámbito del arte y de la teoría literaria, pero sus repercusiones alcanzan indudablemente al dominio de la creación científica. El concepto de mundo posible ha encontrado notable acogida entre los teóricos de los universos de ficción, pero ellos mismos e incluso algunos lógicos, como R. Howell (1979: 137-140), previenen sobre su trasvase directo desde el ámbito de la semántica modal al de los universos ficción, pues tal trasvase implicaría aceptar que la existencia de los mundos posibles es independiente y anterior al acto de creación y que la tarea de quienes crean objetos se limitaría sólo a describirlos. L. Dolezel (1988) desarrolla, en el ámbito de la teoría literaria, una teoría de mundos posibles, que resulta en una semántica constructivista, enmarcada en un modelo de mundos múltiples. Así, frente a la postura de una semántica mimética, que postula la existencia de un solo mundo, lo cual implicaría aceptar que el resto de los mundos son copias suyas, L. Dolezel postula la existencia de múltiples mundos, de modo que ninguno de ellos deba verse necesariamente como una representación de los demás, en cualquier caso, son mundos paralelos y sin ninguna relación de jerarquía entre sí. Una semántica constructivista de esta naturaleza es escenario adecuado para pensar en la trama de los objetos científicos a partir de un conjunto de semiosis argumentativas. Según L. Dolezel, a partir del modelo de múltiples mundos posibles se derivan tres postulados básicos para la semántica ficcional: primero, los mundos y objetos de ficción son interpretados como conjuntos de estados posibles, - o como estructuras culturales, como prefiere U. Eco (1992: 3) -, autónomos con respecto al mundo real; Segundo, al conjunto de mundos posibles, que son ilimitados y enormemente variados, puede accederse desde el mundo actual, pero a través de canales semióticos, de modo que el mundo actual participa activamente en la génesis de los mundos posibles, pues aporta modelos para su organización interna y suministra materiales para su construcción; y tercero, la validación del universo y de los objetos de ficción depende de las convenciones o legalidades instauradas dentro del mundo de la ciencia a través de sus producciones teóricas. Además de esos postulados, L. Dolezel (1988: 486-491) señala una serie de rasgos para los mundos de ficción que, pensados específicamente para el ámbito de los objetos de la ciencia, creados semiótica y argumentativamente dentro de la legalidad de la ficción de múltiples mundos, apuntan caracteres importantes de los mismos: el carácter incompleto, inconcluso de los objetos de la ciencia, que responde a la propia indeterminación del universo, de la realidad; la heterogeneidad semántica de los argumentos que los traman,

pues son múltiples las voces que dialogan para construir esa trama argumentativa; y su configuración discursiva, que además de favorecer el almacenamiento y la comunicación de los mismos, legitima su existencia. Legalidad pragmático-institucional y creación del objeto científico. La legitimación de un objeto científico, creado argumentativamente por medio de semiosis enmarcadas en la semántica ficcional de multimundos posibles, proviene final y definitivamente de las convenciones de la institución científica, pues es por la sujeción del proceso de creación del objeto científico a los principios de la norma institucional, que el objeto se convierte en científico y deviene real.

---

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- DOLEZEL, L. (1988). Mimesis and possible worlds, en *Poetics Today*, 9, 3, págs. 475-496.
- ECO, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. (1997). Teorías de la ficción literaria: los paradigmas, en: Garrido
- DOMÍNGUEZ, A. (Compilador). *Teorías de la ficción literaria*, Madrid: Arco Libros, págs. 11-40.
- HOWELL, R. (1979). Fictional Objects: How they are and how they are not, en *Poetics*, VIII, págs. 129-178.
- PEIRCE, Ch. S. (1933-1948). *Collected Papers (CP)*. Cambridge: Harvard University Press.
- RANDELL, J. (1998, 12 de octubre). Charles Sanders Peirce (1839-1914). URL <http://www.door.net/arisbe/homepage/ransdell.htm>
- SHERIFF, J. K. (1994). *Charles Peirce's. Guess at the Riddle. Grounds for human significance*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

# LA CONSTRUCCIÓN COGNITIVA: DIVERSAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS

Martín, Diana; De Pascuale, Rita Liliana  
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

## RESUMEN

El presente escrito se desprende de las conclusiones a las que hemos arribado en distintos proyectos de investigación, de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNComahue). El propósito es dar cuenta del recorrido realizado, para abordar la problemática de la construcción cognitiva en el nivel medio. Dicha problemática ha sido indagada a través de la normatividad escolar, de la intervención docente y de las interacciones que se juegan en el salón de clases. Estas distintas puertas de entrada, dieron origen a cada uno de los proyectos de los cuales formamos parte y que en esta ponencia se sintetizan. Actualmente se está trabajando en un nuevo abordaje, centrado en la actividad didáctica, que posibilitará una profundización mayor en torno al objeto de estudio. El trabajo de campo se lleva a cabo en localidades del Alto Valle de Río Negro. La recolección de la información se realiza a través de observaciones, entrevistas semiestructuradas y análisis de fuentes documentales.

## Palabras clave

Construcción Cognitiva Intervención Interacciones

## ABSTRACT

CONSTRUCTION COGNITIVE: DIVERSE PERSPECTIVE OF ANALYSIS

The written present is deduced from the conclusions to whom have arrived in different projects of research, of the Faculty of Sciences of the Education (UNComahue.) The purpose is to give made way bill, to undertake the problematic of the cognitive construction in the half level. This problematic has been investigated through the school normativity of the educational intervention and of the interactions that are played in the lounge of classes. These different front doors, gave origin to each one of the projects of that form a part and that in this presentation synthesize one. It one is working on a new boarding, centered in didactic activity that will make possible, a bigger deepening about the study object at present. The countryside work is completed in High Black River Valley locations. The information harvest is realized through observations, semiestructuras interviews and documentary source analysis.

## Key words

Cognitive Construction Intervention Interactions

## INTRODUCCIÓN

La presente ponencia da cuenta del recorrido realizado por este equipo de investigación (1) abordando el mismo objeto de estudio: *la construcción cognitiva y su relevancia en el nivel medio*.

Este objeto fue estudiado en sus inicios, a través del análisis de la *normatividad escolar*: pautas, reglas y códigos de convivencia que regulan lo permitido y lo prohibido tanto en referencia a la institución como al salón de clase (1996-1998). Posteriormente, la problemática se centra en los espacios cognitivos desde otra perspectiva: *la intervención docente* (1999-2001). En el transcurso de esa investigación, se advirtió la necesidad de focalizar el estudio en la actividad conjunta que se desarrolla en las *interacciones entre docentes y alumnos y alumnos entre sí*, para capturar procesos sociales en acción, y entre ellos la construcción cognitiva (2002-2005).

En el proceso de análisis, surgió como significativo el tratamiento que docentes y alumnos realizan en torno a la actividad didáctica y a partir de la fecundidad que ponen de manifiesto las mismas para la comprensión de este objeto de estudio, se optó por centrar la mirada en las *actividades didácticas* (2006-2009), investigación en curso.

En los siguientes apartados se da cuenta de algunos aspectos relevantes que posibilitaron el desarrollo de las investigaciones. Se aclara que debido a las restricciones de páginas explicitadas por la Comisión Organizadora de estas Jornadas, la primera de ellas ("La construcción cognitiva y las normas") no será comentada.

## La construcción cognitiva y la intervención docente

De la investigación referida a la normatividad, se desprendió la necesidad de seguir indagando y profundizando sobre las interacciones que se desarrollan en el salón de clase. Por ello, se retoma la estructura de participación denominada *de la enseñanza para la comprensión a la buena convivencia* y se reconoce que la misma no permea todo el tiempo instructivo, sino que se advierten "momentos" privilegiados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En razón de ello, nos centramos en la indagación particularizada de aquellos *segmentos de participación*, donde se despliega una interacción en la que pareciera efectivizarse la comprensión con mayores niveles de concreción.

Así fue que se construyó el concepto de espacio interpsicológico como la expresión de tales segmentos de interacción, siendo abordados desde una mirada particular: la intervención docente, por considerar que la misma posibilita el estudio de los distintos mecanismos cognitivos y relacionales involucrados en dichos espacios.

Metodológicamente se opta por realizar un estudio de casos. Se realizaron observaciones de clase, entrevistas a docentes, directivos y alumnos. Las escenas que fueron objeto de nuestro análisis, representan alternativas a las rutinas de la cultura escolar tradicional. Quizás participan por su formato de ciertas características de fragmentación, simultaneidad y multiplicidad, pero implican otras demandas de trabajo cognitivo, permitiendo establecer relaciones que dan sentido e interpretación al objeto. Configuran una verdadera construcción cognitiva que implica participación, negociación de significados, procesos metacognitivos y reconocimiento de la opinión del alumno en función de la jerarquización cognitiva.

En estas interacciones, se advirtió un interjuego particular que

se produce en el salón de clases de unos sujetos con otros. Este interjuego se vincula con la dimensión ética de la práctica de la enseñanza puesto que posibilita una definición compartida de la situación e involucra valores que hacen a reconocer lo que es correcto en la relación entre los sujetos.

Se trata de verdaderos *espacios interpsicológicos*, que comprometen intersubjetivamente a los protagonistas, constituyéndose como proceso de mediación, caracterizado por intencionalidad / reciprocidad, trascendencia y significado del conocimiento (Kozulín 2000, pág. 85) "... *Constituyen los parámetros básicos y necesarios de este tipo de interacción*". Tal entramado se asienta en dos pilares básicos que denominamos:

- *definición compartida de la situación*, entendiendo por ella la coincidencia de fundamentos comunes para la comunicación didáctica en segmentos particulares de interacción;
- *movimiento cognitivo*, referido a sucesivas aproximaciones que realizan los alumnos a puntos novedosos del conocimiento.

Al iniciar este proyecto de investigación se conceptualizó provisoriamente a los *espacios interpsicológicos* como los escenarios donde transcurren procesos de enseñar y de aprender, que implican intercambio cognitivo, social, emocional y que posibilitan la construcción compartida del conocimiento. A partir de los análisis realizados, se redefinió el concepto como *espacio de construcción cognitiva*, puesto que no sólo refería a un espacio físico, temporal y cultural en el que se desarrolla la acción educativa, sino fundamentalmente a un formato de interacción específica que implica un movimiento cognitivo, dirigido a puntos novedosos del conocimiento y expresado en progresivas definiciones compartidas de significados.

### Los espacios de construcción cognitiva y las interacciones

Este estudio sostuvo desde sus inicios que en la dinámica del salón de clases, la construcción cognitiva implica la transformación de los saberes de los sujetos, originada en la interacción conjunta y alentada, posibilitada y favorecida por las acciones específicas que se promueven en el aula.

El trabajo de campo se realizó en una institución de Nivel Medio urbana, pública y diurna de la ciudad de Cipolletti (Provincia de Río Negro) que atiende a alumnos de sectores medios de la población. Se seleccionaron dos áreas de conocimiento, Lengua y Literatura e Historia en el tercer año. De igual modo, se eligieron dos grupos de alumnos cuyas dinámicas se evidenciaban como cualitativamente diferentes.

En el análisis e interpretación de los datos obtenidos en terreno, se concluyó que las características de base de los espacios, adquieren cualidades singulares en cada conformación grupal, aunque las propuestas de enseñanza en cada asignatura fuera cualitativamente diferente.

Para analizar las interacciones se partió de un supuesto básico: el hecho de concebir la actividad grupal como orientada hacia las soluciones de problemas específicos. Comprender la dinámica del grupo, implicó tomar en cuenta tanto el comportamiento orientado hacia la tarea - de tipo intelectual - como la influencia del comportamiento socio-afectivo sobre dicho proceso cognitivo.

Como resultante del análisis interpretativo pudimos establecer dos tramas vinculares: colaborativa y competitiva. La trama colaborativa estaba focalizada en cuestiones de índole socio-afectivas, permitiendo la construcción de espacios cognitivos. Los estudiantes, al participar en las interacciones, podían recurrir a las experiencias de los demás, reflexionando sobre sus propias ideas y apropiándose de los conocimientos de los otros.

En la situación social competitiva, se definían las metas de manera que cualquier sujeto perteneciente al grupo que las alcanzase, impedía o incapacitaba - hasta cierto grado - a los demás integrantes, el logro de sus respectivas metas. La competencia daña tanto a los perdedores como a los ganadores, pues éstos últimos sienten que su lugar de privilegio en el grupo es inestable, y tienen que estar en alerta permanente para no perder ese lugar. Todos los logros se remiten a una comparación con otros, la posición de cada integrante es siempre relativa.

Desde el objeto de estudio de la investigación - espacios de construcción cognitiva - resultó necesario concluir cómo distintos tipos de conformación grupal y de interacciones variadas y múltiples que se producían en esos grupos, generaban diferentes elaboraciones cognitivas, que si bien sostienen las dos características de base, ellas están fundadas en distintos tipos de construcción, unas más referidas a lo formal, a lo esperado y a lo deseado por la institución y otras más abiertas a lo reflexivo, a lo novedoso y resistente a la demanda institucional. En función de este recorrido y a partir de la fecundidad que ponen de manifiesto las *actividades didácticas* para la comprensión de este objeto de estudio, se opta por centrar en ellas el proyecto que actualmente se está llevando a cabo (2006-2009).

### Los espacios de construcción cognitiva y las actividades didácticas

El propósito de la actual investigación refiere a describir e interpretar la construcción cognitiva a través del análisis de las *actividades didácticas*. La propuesta es trabajar en el último año de la escuela media (5° o 6° año según corresponda).

De acuerdo al nivel de conocimiento que se pretende obtener, esta investigación se inscribe dentro del tipo descriptivo - interpretativo, por cuanto se trata de comprender distintos aspectos del objeto de estudio, presentando descriptiva y comprensivamente la construcción cognitiva en estudiantes, a través del sentido de las actividades didácticas que se desarrollan en las clases.

Se entiende que este modo de aproximación al objeto, fundamentado tanto en una teoría psicológica socio-histórica como en una mirada de la Didáctica de corte crítico, puede contribuir significativamente al conocimiento del aprendizaje y de la enseñanza que acontece en el salón de clases del último año del nivel medio.

El estudio se está realizando en escuelas públicas dependientes de la Zona Alto Valle Oeste en las localidades Cinco Saltos, Cipolletti y Allen, de distinta modalidad: técnica, pedagógica, informática y gestión empresarial.

La recolección de la información, se lleva a cabo a través de *observaciones* de clase y *entrevistas* (a docentes, alumnos y directivos, profesores universitarios y empleadores). Las *observaciones* se realizan en distintas localidades: Cipolletti, Allen y Cinco Saltos, observando en cada ciudad escuelas de Bachillerato -de 5 años de duración- y Técnicas de 6 años de duración. En las escuelas de Bachillerato, se observan clases de una unidad temática de: Literatura, Arte y Sociedad, Historia y una específica de la Modalidad. En las escuelas Técnicas, asignaturas específicas de la Modalidad y Talleres. Asimismo se realizan *Entrevistas* a docentes, directivos y estudiantes de las escuelas seleccionadas.

En la actualidad el equipo de investigación se encuentra abocado al trabajo de campo.

### NOTAS

(1) Proyectos presentados y/o finalizados, evaluados satisfactoriamente por evaluadores externos a la UNCo.

### BIBLIOGRAFÍA

- BAQUERO, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. & MELERO ZABAL, M. (1995) La interacción social en contextos educativos. Madrid: Siglo XIX.
- KOZULÍN, A. (2000) Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural. Barcelona: Paidós.
- RIVIERE, A. (1985). La Psicología de Vygotski. Madrid: Aprendizaje Visor.
- VANELLA, L.; MARTÍN, D.; DE PASCUALE, y otros (2004) La intervención docente en la construcción del conocimiento: un estudio en el nivel medio. Gral Roca (R.N.): Publifadecs.
- VIGOTSKY, L. (1987). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- WERTSCH, J. (1988). Vigotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.



# REGULARIDADES EN CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE, PERFILES MOTIVACIONALES Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN EL CAMBIO CONCEPTUAL

Martin, María Ema  
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

## RESUMEN

Esta ponencia tiene como propósito presentar resultados de investigación sobre regularidades entre concepciones de aprendizaje, perfiles motivacionales y cognitivos que estarían demarcando procesos de cambio conceptual en estudiantes de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. El análisis de los datos de esta investigación mostró distintas aristas, siendo esta particular un área de interés para procesos de formación docente dado que marcan líneas dominadas por las concepciones de aprendizaje que orientan a perfiles motivacionales y cognitivos a lo largo del transcurrir de la investigación. Sin embargo, sobresalen modificaciones en las categorías analizadas en los sujetos a través de las variadas interacciones que desarrollan. Los marcos teóricos trabajados fueron Saljio (1979) y Marton, et al, (1993). Pintrich, P; Smith, D., García, T., McKeachie, W.J. (1991b). Pintrich, P. R; Schunk, D. H. (1996) Pintrich, P. R. (1999). El análisis metodológico fue trabajado desde 4 instrumentos: una situación ficticia para analizar, el cuestionario MSLQ, análisis de trabajos prácticos y evaluación parcial y entrevistas semiestructuradas.

## Palabras clave

Aprendizaje Motivación Cambio Conceptual

## ABSTRACT

REGULARITY ON LEARNING CONCEPTIONS, MOTIVATIONAL PROFILES AND COGNITIVE STRATEGIES ON CONCEPTUAL CHANGE

This paper aims at presenting in final results of several continuity between learning conceptions, motivational and cognitive profiles that could be directing process of conceptual change on students of Formación Docente from the Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. The data analysis of this research showed a view that allowed focus the results such learning conceptions, motivational and cognitive profiles studying as a continuity and understand if the different theoretical category were maintained or changed during the time of this research took place. The theoretical frame was based on Saljio (1979) y Marton, et al, (1993). Pintrich, P; Smith, D., García, T., McKeachie, W.J. (1991b). Pintrich, P. R; Schunk, D. H. (1996) Pintrich, P. R. (1999). The methodological analysis was done under 4 instrument: a fictional situation, the MSLQ questionnaire, task and evaluation, and interview.

## Key words

Learning Motivation Conceptual Change

## INTRODUCCIÓN

Esta ponencia presenta resultados de investigación[i] acerca de regularidades entre la concepción de aprendizaje, perfiles motivacionales y cognitivos que demarcarían procesos de cambio conceptual en estudiantes de Formación Docente, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, sede General Pico.

En el plano teórico, se abordaron estudios sobre las concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios que fueron desarrollados por Saljio (1979) y Marton, et al, (1993). La noción de aprendizaje analizada y estudiada fue sobre "el aprendizaje académico". Los perfiles motivacionales y cognitivos fueron analizados desde los trabajos de Pintrich, P; Smith, D., García, T., McKeachie, W.J. (1991b). Pintrich, P. R; Schunk, D. H. (1996) Pintrich, P. R. (1999). Monereo, C. (1990).

La concepción de aprendizaje es 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, ya sea de forma a-sistemática (vida cotidiana) como sistemática (vida escolar, en todos sus niveles). Para algunos será concebida como procesos de asociación, para otros de construcción del conocimiento, o de apropiación de la cultura, entre otras. La motivación es una cualidad que orienta las acciones que van a explicitar metas, intereses de las personas. Es considerada también como un proceso que requiere esfuerzo, persistencia, valor, compromiso, como así también una demanda de trabajo físico, dedicación, acción.

En el plano metodológico se utilizaron cuatro tipos de instrumentos para la recolección de datos. Ellos fueron: el instrumento N° 1 es un relato de una situación universitaria cotidiana (ficción) con preguntas como guía para el análisis (concepción de aprendizaje). El instrumento N° 2, MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), desarrollado por Pintrich, et al, (1991), es para evaluar las orientaciones motivacionales y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en cursos universitarios. El instrumentos N° 3 son trabajos prácticos (se seleccionó uno de carácter grupal) y evaluaciones parciales (se seleccionó el primer parcial y recuperatorio (para aquellos estudiantes que hicieron uso de esta instancia). Se los utilizaron para analizar concepciones de aprendizaje, organización del texto, coherencia teórica - práctica, en las distintas producciones que realizaron los estudiantes. El instrumento N° 4 es el de entrevistas semiestructuradas, las mismas indagaron en torno al instrumento n° 1 y el instrumento n° 2.

## Concepciones de aprendizaje y perfiles motivacionales y cognitivos.

La diversidad de estudiantes que tienen las aulas se corresponde también con la variedad de concepciones acerca del mundo que nos rodea. Esta pluralidad de nociones nos llevaron a indagar la o las concepciones de aprendizaje que los estudiantes de Formación Docente poseen, ya que la/s misma/s se vinculan con la carrera que eligieron como formación profesional, y que se reflejaría tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la carrera como en sus futuras actividades profesionales.

Las concepciones del aprendizaje en estudiantes universitarios fueron estudiadas en la década de 1970 por Saljö (1979), reto-

mada y ampliada por Marton, Dall Alba y Beaty (1993). Fueron seis las categorías estudiadas.

Los encuadres teóricos que explican los perfiles motivacionales sostienen que la motivación es considerada como un proceso psicológico - energético, afectivo - que determina una anticipación de la acción del sujeto. Pintrich y Schunk (1996) sostienen que la motivación es una importante cualidad que dirige, orienta las actividades que van a dar cuenta de las metas, los intereses, propuestos previamente por las personas. El trabajo mental puesto en juego para la planificación, organización, ensayo, monitoreo, toma de decisiones, resolución de problemas, evaluación, etc., es promovido por un dinamismo motivacional del sujeto. El mismo está regulado y graduado por motivaciones de aceptación o evitación, intrínsecas y extrínsecas, intereses, valores, etc.

En tanto que los perfiles cognitivos argumentan que las estrategias de aprendizaje explican los mecanismos propios de comprensión y conocimiento que desarrollan los estudiantes. Entre ellas podemos presentar: estrategias de repetición, están relacionadas con prácticas de registro, copia; de elaboración, utilizan formas de representación de datos que favorecen las relaciones con conocimientos previos y la nueva información; de organización, refiere a los modos de agrupar, organizar y categorizar los datos que permiten generar una representación de la estructura de la información; de metacognición, alude a la habilidades de reflexión, autoconocimiento sobre los propios procesos de cognición.

#### **Algunos análisis sobre las concepciones de aprendizaje y perfiles motivacionales y cognitivos**

El análisis de los distintos instrumentos permitió observar regularidades que explicitaban rasgos que estarían demarcando procesos de cambio conceptual. Establecimos un recorte particular para este trabajo y presentaremos las situaciones (estudiantes) que se consideraron más representativos. Los mismos son C6, C7.

El estudiante C6 se caracterizó en su concepción de aprendizaje, como un aprendizaje por Acumulación de Conocimientos que lo explica como un "llenar un recipiente con información", incorporar conocimiento. Necesita del refuerzo, del estímulo externo para aprender. Le dan un sentido de utilidad. Las acciones que llevaron a cabo los estudiantes fueron a través de estrategias simples de repaso, de repetición. Este estudiante participó (instrumento 3) de un grupo donde el escrito mostró reorganización de los materiales teóricos sugeridos; a pesar de que el texto presentó dificultades en la coherencia lógica, el mismo fue comprensible. Dado la característica de la actividad grupal no se pudo indagar la concepción individual del aprendizaje. Con relación al análisis de la evaluación parcial, el estudiante C6 fue desaprobado y su recuperatorio aprobado. A lo largo del escrito se observó: una mejor interpretación de la teoría. Aunque sin errores conceptuales, las explicaciones no tenían una profundidad suficiente y clara. A pesar del avance observado en el parcial, la concepción de aprendizaje que subyace mostraría un aprendizaje por acumulación de conocimiento, quizás en transición hacia aprendizaje por comprensión.

En el perfil motivacional, se lo caracterizó como "en transición", porque a pesar de definirse por sus metas intrínsecas, estar comprometida con la tarea, como pensar en un aprendizaje estratégico, parece necesitar todavía de la estimulación externa para la toma de decisiones en su proceso de aprendizaje. A partir de la entrevista realizada este estudiante mostró avances y superación con respecto a las posiciones iniciales tanto en el instrumento N°1 y N°2.

De las regularidades (aprendizaje por acumulación, perfil motivacional en transición, trabajos escritos con dificultades de integración entre teoría y práctica) observadas entre los 3 primeros instrumentos, las argumentaciones esgrimidas por C6 estarían mostrando cambios parciales, avances en la estructura conceptual inicial.

En el estudiante C7, su concepción de aprendizaje fue carac-

terizada como comprensión y/o entendimiento y hace referencia a procesos de reorganización de la información. Las estrategias de aprendizaje que utiliza son variadas, tales como leer, analizar, interpretar, comparar, argumentar, elaborar cuadros sinópticos, mapas o redes conceptuales. Estos procesos favorecen la comprensión por el interjuego espiralado que se puede generar en el recorrido del aprendizaje.

Mostró un perfil motivacional denominado de coherencia, dado que otorgó una alta valoración a la orientación en las metas intrínsecas, baja a las extrínsecas, baja a las estrategias por repetición y alta a las de elaboración, organización y pensamiento crítico. Uso consciente y controlado de las estrategias metacognitivas. Este estudiante participó en el mismo grupo de trabajos prácticos que C6. En relación con la evaluación parcial, tuvo su evaluación parcial desaprobada y su recuperatorio aprobado. Entre uno y otro se advirtió un progreso en el uso de la teoría para interpretar las consignas. El texto escrito mostró coherencia lógica, reorganización de la teoría, a pesar de que el mismo fue escueto. La concepción de aprendizaje que subyace sería por comprensión. A partir de la entrevista realizada este estudiante sostuvo su coherencia en relación al proceso iniciado desde el inicio de la investigación. Se observó regularidades entre las concepciones de aprendizaje: comprensión y/o entendimiento, el perfil motivacional: coherencia, la entrevista y los trabajos escritos: mostraron coherencia lógica en el texto, comprensión e integración conceptual

#### **A modo de cierre**

El análisis de los datos obtenidos en la investigación mostró ciertas recurrencias entre las concepciones de aprendizaje, perfiles motivacionales y cognitivos en posibles procesos de cambio conceptual.

Es por ello que se hace necesario elaborar tareas creativas que favorezcan la interacción estudiante/s, contenidos/materiales, intereses, docente, para favorecer en los estudiantes oportunidades para elegir y controlar las actividades desarrolladas en clase, dirigir la atención hacia el progreso cognitivo, social y afectivo del mismo.

El desarrollo de un perfil coherente, autorregulado, crítico lo retarían a cuestionarse y cuestionar los materiales de estudio, concepciones, entre otros, para superar discrepancias cognitivas y generar procesos de cambio conceptual.

---

#### **NOTAS**

[1] "Factores Motivacionales en el Cambio Conceptual". Un estudio exploratorio en estudiantes de Formación Docente. Tesis de Maestría en Psicología del Aprendizaje. Comahue 2006 dirigida por Dra. María Cristina Rinaudo y co dirigida por el Dr. Danilo Donolo.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- HUERTAS, J.A. (1997). Motivación. Querer aprender. Aique. Buenos Aires.
- MARTON, F.; DALLALBA, G.; BEATY, E. (1993). "Conception of Learning". IJER, 19(3), 277-300.
- PINTRICH, P.; SMITH, D.; GARCÍA, T.; MCKEACHIE, W.J. (1991b). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning (NCRIPTAL) and The School of Education. University of Michigan, Ann Arbor, Michigan.
- PINTRICH, P.R.; SCHUNK, D.H. (1996) Motivation in Education. Theory, research, and applications. Merrill Prentice Hall. Columbus. Ohio.
- POSNER, G.J.; STRIKE, K.A.; HEWSON, P.W.; GERTZOG, W.A. (1988) Acomodación de un concepto científico: hacia una teoría del cambio conceptual. En R. Porlan, J. E. García, P. Cañal. (Comp), Constructivismo y enseñanza de las ciencias (pp. 89-112). Sevilla. Diada Editora.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (1999). Conocimiento previo y cambio conceptual. Aique. Buenos Aires.
- SALJÖ, R. (1979). Learning in the learner's perspective. I-some commonsense conceptions. Reports from the Institute of Education. University of Gothenburg, N° 77.
- STRIKE, K.; POSNER, G. (1992). A Revisionist Theory of Conceptual Change. En Duschl, R; Hamilton, R (comp) Philosophy of Science, Cognitive, and Educational Theory and Practice. (pp. 147-176). Albany. State University of New York Press.

# ENSEÑANZA Y SUBJETIVIDAD EN EL ESTUDIANTE ADOLESCENTE

Marzolla, María Elena  
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

## RESUMEN

Esta línea de investigación se inicia con el Proyecto Estudiantes y Enseñanza El caso de la Historia y la Geografía (2001-2005) de la UNComahue (Neuquén) y continúa en la misma institución con el Proyecto Subjetividad y Educación. Este trabajo indaga sobre los procesos de enseñanza y las construcciones subjetivas que se desarrollan en el nivel medio educativo. Se intenta conocer relaciones entre formas de enseñar, aprendizaje y subjetividad, considerando ésta última como un conjunto de operaciones del sujetos generados por los dispositivos del contexto a través del discurso. En la enseñanza la intervención produce y promueve pensamiento, a la vez que comprensión de lo vivido subjetivamente. Es un proceso que constituye una tarea compleja donde la mirada, la escucha y el sentir se cruzan con las operaciones cognitivas. El abordaje se desarrolla desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, y a partir de este campo se trabaja el conocimiento del proceso en el que los estudiantes y los docentes desarrollan estrategias para enseñar y aprender, mientras se constituyen subjetividades

## Palabras clave

Subjetividad Educación Enseñanza Estrategias

## ABSTRACT

TEACHING AND SUBJECTIVITY AT THE STUDENT  
ADOLESCENT

This line of investigation begins with the "Students and Teaching Project. The issue of History and Geography (2001-2005)" from the UNC (Neuquén) and continues at the same institution with the Project Subjectivity and Education. This work inquires on teaching processes and subjective constructions that develop on mid educational level. It is attempted to know relations between ways of teaching, learning and subjectivity, considering this last one, like a set of operations of the subjects generated by the devices of the context through the speech. Through the teaching, the intervention produces and promotes thoughts and also understanding of the subjective living. It develops from the teaching of Social Sciences, and from this field the knowledge of the process in which students and teachers develop strategies to teach and learn is worked, while subjectivities are constituted

## Key words

Subjectivity Education Teaching Strategies

Esta línea de investigación se inicia con el Proyecto Estudiantes y enseñanza EL continúa en la misma caso de la Historia y la Geografía (2001-2005) de la UNComahue (Neuquén) y institución con el Proyecto Subjetividad y Educación en el nivel medio de enseñanza. Este trabajo indaga sobre los procesos de enseñanza y las construcciones subjetivas que se desarrollan en el nivel medio educativo. Se intenta conocer relaciones entre formas de enseñar, aprendizaje y subjetividad, considerando ésta última como un conjunto de operaciones del sujetos generados por los dispositivos del contexto a través del discurso. En la enseñanza la intervención produce y promueve pensamiento a la vez que comprensión de lo vivido subjetivamente. Este proceso es una tarea compleja donde la mirada, la escucha se cruzan con la tensión que exige el colocarse en el tiempo y espacio

El abordaje se desarrolla desde las características de la enseñanza de las Ciencias Sociales y desde este campo se trabaja el conocimiento del complejo proceso en el que los estudiantes y los docentes desarrollan estrategias para enseñar y aprender, mientras se constituyen subjetividades

La información se rescata a través de la aplicación de cuestionarios y la implementación de entrevistas a estudiantes y docentes de la educación secundaria. Se pretende generar conocimiento acerca de los procesos subjetivos que generan las prácticas de enseñanza y su impacto en la apropiación de los diferentes contenidos

Los resultados aspiran a contribuir para la elaboración de propuestas de formación de los docentes; y para la comprensión de la enseñanza y su impacto subjetivo en la escuela secundaria.

## Aspectos del marco teórico

En cuanto al estado actual sobre esta temática de investigación existen abordajes de diversas perspectivas sobre el estudiante adolescente de la escuela secundaria en relación a su motivación por estudiar y a los procesos de enseñanza. Para el caso, se parte de una selección bibliográfica desde la perspectiva psicosocial y educativa

Sobre el estudiante adolescente, el grupo GISEA(2000) de la Universidad de Mar del Plata presenta un estudio desde una perspectiva histórica, psicoanalítica, psicopedagógica y clínica. Partiendo de los interrogantes: qué se enseña, cómo se enseña, cuando se enseña, a quién se enseña y quién enseña, trabajaron la relación entre docente y alumno; los procesos que atraviesa la vida adolescente, la posición subjetiva con la cual se desarrolla la tarea, el reconocimiento de modelos de identificación y los procesos transferenciales que se despliegan en la actividad educativa.

A su vez desde un punto de vista psicoanalítico y abordando las problemáticas de la subjetividad, Quiroga S. (1996) presenta un estudio sobre patologías de autodestrucción en la adolescencia conjuntamente con Vega M., Moreira D., Maldavsky D. y Casullo M.

También desde esta perspectiva Rojas M.C. y Sternbach S. (1997) trabajan la subjetividad desde los síntomas considerados posmodernos y desde ese encuadre analizan el estado de la adolescencia actual.

Con respecto a la motivación en la enseñanza Alonso J.(1998) considera cinco factores que facilitan el aprendizaje:

1-La forma de presentar y organizar la tarea.

2- la forma de organizar la actividad en el contexto de clase.  
 3- Los mensajes que da antes, durante y después de la tarea referidos a la relevancia y valor de las metas, a la valoración del sujeto y a la adecuación de las formas de pensar y actuar.  
 4- El modelado de valores y estrategias, así como las formas de pensar y actuar al enfrentarse con las tareas.  
 5- La forma que va a adoptar la evaluación del alumno. A través de éstos factores Alonso determina ocho principios de la enseñanza que se refieren al interés del estudiante en relación a cómo se muestra el contenido, las actividades grupales, las consignas, la orientación durante todo el proceso, los trabajos de transferencia, las formas de evaluación. Desde esta perspectiva es posible observar la motivación del alumno considerando a) su atención y actividad, b) su persistencia y esfuerzo, -c) su motivación continuada, d) su rendimiento.

Por otro lado Gimeno Sacristán en su texto "La transición a la educación secundaria" (1996) desarrolla un estudio de las transiciones del currículo en relación al estudiante y a las consecuencias de este proceso vital. Analiza algunos efectos personales del estudiante en este período y los relaciona con el aprendizaje y el rendimiento escolar. Afirma que según los autores Midgley y Eccles (1991) y Eccles, Lord, y Midgley (1991) los alumnos son más reconocidos por sus destrezas académicas y casi no tienen posibilidades de participar y establecer relaciones con los profesores. También coincide con ellos, en que los adolescentes perciben una falta de apoyo personal de los profesores, que se traduce en un descenso de las motivaciones de los estudiantes.

### Enseñanza, estrategias, la explicación del profesor

Con respecto a los docentes Coll conjuntamente con Gotzens C., Monereo C., Onrubia J., Pozo I., Alonso Tapia J. (1999) presentan un trabajo dirigido a la formación del profesorado de educación secundaria. Las cuestiones y temas abordados se relacionan con el análisis desde el constructivismo de las prácticas educativas escolares que se refieren al aprendizaje de contenidos y el desarrollo de capacidades en la educación secundaria; la relación entre enseñar a aprender y a pensar; la motivación; la evaluación; y los problemas de disciplina en la educación secundaria.

También sobre la práctica educativa y cómo enseñar Zabala Antoni (1998) es autor de un texto donde analiza los problemas de la misma. En dicho estudio considera las variables que configuran este campo, como la función social de la enseñanza, las secuencias didácticas, las relaciones interactivas en la clase, la organización de los contenidos, los recursos didácticos y la evaluación.

Por su parte Palamidessi M., y Gvirtz S. (1998) en el libro "El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza" del cual son autores, desarrollan las problemáticas propias del trabajo docente en el aula. Aquí la enseñanza es analizada desde diferentes posturas filosóficas y considerada a partir de los factores que la componen.

También Sanjurjo L. y Vera M. (1994) presentan un trabajo realizado en la universidad Nacional de Rosario y dirigido a profesores del nivel medio y superior que se titula "Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior". En este estudio se desarrollan algunos supuestos que subyacen en las teorías y en las prácticas pedagógicas. Se presentan estrategias didácticas para orientar el aprendizaje significativo, y se analiza el currículo, la evaluación y la Institución educativa como marco sobredeterminante de las prácticas pedagógicas. Con respecto a las explicaciones del docente -según Cifali M, Imbert F. (1998)- éstas constituyen el lugar del anudamiento entre el contenido y las relaciones interpersonales en el aula. En la misma se despliegan acciones y operaciones que van conformando esquemas de resolución y la reflexión sobre estos procesos nos introduce sobre el análisis de mantener lazos con el otro y sobre la dinámica de los grupos y de las organizaciones

Psicólogos y educadores seguidores de la Escuela Histórico - Cultural de L. S. Vigotsky, como Galperin, Rubinstein, Luria, Leontiev, Talizina y otros, han demostrado según sus investigaciones que las habilidades se desarrollan a través de la "apropiación de la cultura" por el sujeto en la dinámica de la actividad práctica con las personas y los objetos, y en la comunicación entre los sujetos.

Para esta perspectiva teórica, las estrategias didácticas son mediadores externos que se modelan en el transcurso de las interacciones entre los que aprenden y los que enseñan, y la esencia de la misma es propiciar el cambio del estado actual a otro deseado. El profesor dirige su labor didáctica - metodológica a través de la planificación estratégica para lograr el fin de desarrollar habilidades y su dominio

De este modo el desarrollo de las habilidades dependerá de la forma en que se organice el aprendizaje, o sea de los eslabones o procesos de la actividad que el sujeto sistematiza, del lugar que estos ocupan en la estructura de la misma y en la conciencia del sujeto y del nivel de asimilación y dominio alcanzados. Presupuestos que sustentan nuestra propuesta didáctica para desarrollar habilidades profesionales. Desde este encuadre las estrategias didácticas para el diferente desarrollo de habilidades, supone considerar los principales modelos de enseñanza: a) expositivo, b) de creación y conflicto cognitivo, c) solución de problemas, d) aprendizaje por investigación.

Por otro lado Rogoff B. (1997) plantea " *que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas*" Desde esta postura la actividad áulica constituye un particular escenario sociocultural donde la dirección del docente y la participación guiada de los alumnos generan un proceso de implicación interpersonal entre profesor y estudiante que constituyen el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su lado Steitman J. (2004) plantea los elementos nocivos de este proceso, como son la dominancia absoluta del docente, los trabajos repetitivos y memorísticos entre otros procedimientos tradicionales. Ante la problemática del fracaso estudiantil Baquero R. (2001) propone revisar las condiciones y situaciones de aprendizaje desde una didáctica que reconozca la cuestión como un tema muy propio y dentro de esta disciplina la central temática de la enseñanza. En este sentido cabe señalar la importancia de la actividad narrativa que despliegan los docentes cuando presentan sus contenidos, puesto que constituye el eje de su actividad, pero a su vez cumplen una función epistemológica y otra transformadora.

### Resultados obtenidos

Como se dijo anteriormente la presente investigación pretende dar continuidad al trabajo realizado en el anterior proyecto denominado Estudiantes y enseñanza El caso de la Historia y la Geografía (2001-2005) donde se analizaron las estrategias de enseñanza y aprendizaje en estudiantes del nivel medio en estas disciplinas. En el mismo se concluyó que con respecto a la capacidad de ESTUDIAR casi la mitad de la población no anticipa el tiempo de estudio, no comprenden lo central de los temas y por lo tanto no analizan la posibilidad de apoyo. Tampoco en general se piensa sobre el valor que tiene el tema que se está estudiando, no hay planteos sobre el propósito de la lectura, la comprensión del texto y el uso del paratexto. Utilizan superficialmente técnicas de estudio, tienen en cuenta los conocimientos previos, pero no se hipotetiza sobre los temas y se asocia la comprensión a la traducción con las propias palabras de lo estudiado. Por otro lado los alumnos estudian solos y fundamentalmente de memoria. En cuanto a las características personales que se expresan cuando los alumnos estudian un porcentaje levemente mayor a la mitad de la muestra no piensa sobre el valor que tiene el tema que está estudiando y en relación a los elementos que obstaculizan el estudio aparece el siguiente orden según los resultados: 1) desgan 2) deseo de estar con amigos 3) dormir 4) mirar TV 5) otras cuestiones que

en su mayoría es escuchar música 6) un porcentaje menor se entretiene con la computadora 7) y un número insignificante lee historietas. Como se observa son muy evidentes las actitudes pasivas de los estudiantes que expresan el poco deseo de estudiar los contenidos escolares

En cuanto a la práctica de la ENSEÑANZA los resultados manifiestan que no son claros los propósitos, pero que se explican los temas, que hay interacción en las clases, y que las consignas en general son claras. Por otro lado la bibliografía se remite esencialmente a fotocopias, el reconocimiento del trabajo estudiantil se da esencialmente en la evaluación y no se enseñan estrategias de aprendizaje.

Constituyen los actuales objetivos de investigación:

- Continuar con el conocimiento acerca de los procesos de enseñanza en disciplinas de ciencias sociales y la construcción de subjetividades en el nivel medio de enseñanza.
- Analizar cómo enseña el docente y que lugar que tienen las estrategias en dicho proceso, lo mismo que el lugar de la explicación de los temas como espacio de vinculación con los estudiantes.
- Indagar acerca de los sentimientos que despierta en el profesor el encuentro con los estudiantes y la tarea de enseñarles.
- Observar las estrategias de enseñanza que desarrollan en los alumnos deseos de estudiar.
- Identificar que lugar tiene el vínculo docente-alumno en el proceso de enseñanza.

---

#### BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, J. (1998): Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Aula XXI Santillana.

ALONSO, L.E. (1995): "Sujeto y Discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa" en Delgado, J. y Gutiérrez, J. (cord): Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Síntesis. Madrid.

BAQUERO, R. (2001): "La educabilidad bajo sospecha" en Cuaderno de pedagogía, en Psyke, vol N° .1

BAQUERO, R.; LIMÓN LUQUE, M. (2001): Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar. Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

CASTORIADIS, C. (1990): El mundo fragmentado, Editorial Altamira, Capital Federal, Argentina.

CIFALI, M.; IMBERT, F. (1998): Freud y la Pedagogía. París PUF.

GARCIA PEREZ, F. (2002): "Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del Medio Urbano." En Rev. de Investigación: Enseñanza de las Ciencias Sociales. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

MEIRIEU, P. (1998): Frankenstein Educador. Ed. Alertes, Barcelona.

PERRENOUDH, Ph. (1996): La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid. Morata.

POZO, J.I.; MONEREO, C. (coord.) (1999): El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Aula XXI, Santillana, Madrid.

ROGOFF, B. (1997): "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch, J. y otros, La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid, Fundación

SANJURJO, L. (2002): La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario, Homo Sapiens.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. (1992): "Dos modelos explicativos de composición escrita". En Rev. Infancia y Aprendizaje N° 58. Madrid

# FORMACIÓN Y CRITERIOS TEÓRICO-CLÍNICOS DEL ALUMNADO DE PSICOLOGÍA DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES DE BUENOS AIRES, CÓRDOBA Y ROSARIO

Menéndez, Pedro Angel; Acosta, Silvia  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Los criterios vigentes en el estudiantado próximo a egresar y las características curriculares reflejan la orientación y los supuestos reinantes tras la formación de grado. Esta investigación multicéntrica se propone contribuir al diseño del perfil del alumno egresado en los planes formativos de tres facultades de Psicología de universidades nacionales así como a la orientación de las autoridades educativas sobre los efectos de su labor. Consiste en un cuestionario suministrado al alumnado al inicio de su actividad en la cátedra acerca de sus conocimientos sobre el papel del estudio de la clínica y su criterio para el abordaje terapéutico, y otro al concluir la materia sobre aspectos del ejercicio profesional y de las actividades desarrolladas durante su formación. Los resultados obtenidos muestran homogeneidad de criterios en los alumnos tanto sobre la clínica como acerca de los procesos asistenciales, con diferencias en cada casa de estudios. En relación a la experiencia formativa reconocida, la referencia de autores y de contenidos conceptuales, así como la experiencia clínica de grado, revelan una orientación más especulativa que técnica.

## Palabras clave

Formación Perfil del alumno

## ABSTRACT

VOCATIONAL FORMATION AND THEORETICAL-CLINICAL CRITERIA OF SENIOR YEAR PSYCHOLOGY STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF BUENOS AIRES, CÓRDOBA AND ROSARIO

The current clinical and technical criteria of advanced students and their curricular characteristics reflect the orientation and prevalent theoretical and technical assumption after graduate training. The aim of this multicentric research is to make a contribution in order to build an advanced student profile regarding formation planning of three Psychologic Faculties of National Universities and to orientate of educational authorities about the effects of their educational work. We administrated a survey at the beginning of training activities and to the end of the academic course. This survey asks, in a first time; about student knowledge of the meaning of clinical study, perspectives on psychotherapeutic approaches and interventions efficacy. In a second time; we asked about professional role issues and clinical activities carried out during the formal training. The results suggested a clear homogeneity on students' criteria and assumptions about assistance and clinical processes. Regarding the recognize formation experience, the selected authors, conceptual contents and clinical experience shows a speculative orientation more than technical.

## Key words

Vocational formation Student profile

## INTRODUCCIÓN

Trabajos anteriores han dado cuenta de las preferencias y de la representación profesional del estudiantado de psicología al ingreso (3, 4 y 5), de las características de la enseñanza tras la globalización (2) y de la formación en psicología en distintas unidades académicas de nuestro país (1). Como complemento y prosecución, este trabajo explora los criterios sustentados por el alumnado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires al egreso, así como las características de su formación de grado. Se propone contribuir al conocimiento del marco conceptual reinante en la carrera de Psicología y a las representaciones en los alumnos en torno a la clínica y a los procesos asistenciales.

La ubicación curricular de las cátedras permite un fiel indicio del perfil formativo de los alumnos al egreso, que puede servir como orientador para la evaluación del diseño del plan de estudios vigente.

## OBJETIVOS GENERALES

Conocer los criterios teórico-clínicos del alumnado próximo a egresar y relevar determinadas características de su formación de grado

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Explorar el perfil del alumno egresado de la UBA
2. Indagar sobre la prevalencia de respuestas para: "concepto de clínica", "criterios de alta más relevantes", "causación y determinación de trastornos psíquicos" e "intervenciones más eficaces".
3. Explorar la formación de grado en la UBA
4. Indagar sobre la orientación, la experiencia clínica y los autores consultados en la carrera
5. Comparar los resultados obtenidos en las distintas universidades

## MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación está siendo desarrollada desde 2004 en la cátedra Clínica psicológica, psicoterapias, emergencias e interconsultas I del último año de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, desde 2005 en la cátedra del Seminario de Introducción a las Psicoterapias Focalizadas de la Universidad de Córdoba y a partir de este año en la cátedra Psicología Clínica II B de Rosario. Se ha entrevistado cohortes de alumnos en dos momentos de la cursada. En el comienzo de la misma se administró la "encuesta 1" y al finalizar el cuatrimestre, administramos la "encuesta 2".

Cada docente de la cátedra distribuyó el listado de preguntas en papel y presentó la consigna. Se hicieron las aclaraciones pertinentes sobre la misma y luego se retiró la encuesta contestada por los alumnos. Se incluyeron todos los estudiantes. Luego cada docente trasladó los datos a una tabla de Excel que fue enviada para su análisis por el equipo de investigación.

## Instrumentos

La encuesta 1, que se administró al inicio de las cohortes consideradas, consta de 7 preguntas cerradas que invitan al alum-

no a responder sobre un conjunto de preconceptos teórico-clínicos relevantes para su perfil profesional eligiendo una de varias opciones proporcionadas (preguntas 1 a 3) o estableciendo un orden jerárquico entre las brindadas como respuestas (4 a 6). La séptima pregunta es abierta e indaga sobre los 5 autores no-argentinos considerados por el encuestado como más relevantes en su disciplina.

La encuesta 2, administrada hacia el final de cada cursada, indaga sobre aspectos del ejercicio profesional futuro y sobre su formación de grado a través de preguntas cerradas entre las cuales los encuestados deben elegir sus preferencias y criterios impartidos. También incluye una última pregunta abierta que permite al alumno reseñar los cinco autores argentinos más importantes (según su criterio personal).

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para presentar los resultados, los analizaremos manteniendo la diferencia entre primera y segunda encuesta pues aluden a diferentes aspectos del fenómeno estudiado. Presentaremos resultados comparativos de acuerdo al perfil obtenido en las tres facultades participantes del estudio.

### Encuesta 1

Del total de alumnos encuestados, en relación a la orientación elegida más del 60% señaló a la psicología clínica como la opción principal.

Más del 90% indicó que el concepto de "clínica" responde a la definición de "procedimiento terapéutico" frente a otras opciones como "tratamiento con internación", "método de psicodiagnóstico" ó "criterio de relevamiento de datos".

A la hora de responder sobre las causas de los trastornos psíquicos, los "conflictos inconscientes" fueron indicados como la causa más importante, seguidos por las "alteraciones en el sistema de comunicación" y las "alteraciones neurofisiológicas", los "hábitos de conducta" y las "creencias erróneas" en ese orden.

En cuanto a la determinación de los trastornos psíquicos, aquellos indicados con mayor poder determinante fueron las "experiencias infantiles" y en menor medida, "la cultura", "la herencia" y "el sistema de comunicación" y "los hábitos conductuales".

En relación a las intervenciones más eficaces, los alumnos indicaron a las interpretaciones y las interrogaciones como de mayor jerarquía, dejando en un segundo plano a las comprensiones, indicaciones e informaciones.

Finalmente, en cuanto a los criterios más importantes en relación al alta de un paciente los estudiantes evaluaron a la "resolución de conflictos subyacentes" como jerárquicamente más importante que el "bienestar pleno con capacidad de amor y trabajo", "desaparición de síntomas" ó la "solicitud del paciente de concluir el tratamiento".

### Encuesta 2

Más del 90% de los alumnos manifestó que la orientación recibida a lo largo de su formación es "psicoanálisis" frente a opciones alternativas como neurociencias, psicología evolutiva, reflexología o, inclusive, la ausencia de una teoría prevalente. Por otra parte, el objeto de estudio privilegiado durante la formación en mayor frecuencia ha sido el "sujeto psíquico" entre opciones tales como "paciente", "aparato psíquico" o "consultante" entre otros. Entre los alumnos de la UBA, la mayoría consignó haber visto a pacientes durante su formación entre 1 y 3 oportunidades y casi la mitad del alumnado refiere tener más de dos años de experiencia psicoterapéutica personal.

En cuanto al grado de concordancia entre materias centrales cursadas durante la carrera (psicopatología, clínica y psicoterapia); los alumnos sostienen que se complementan en los criterios psicodinámicos y sólo algunos consideraron que son concurrentes en cuanto a criterios terapéuticos.

Encuestados sobre sus criterios personales sobre qué técnica psicoterapéutica consideraban más eficaz, la gran mayoría de los alumnos eligió psicoanálisis o psicoterapia psicoanalítica frente a

opciones como terapia cognitiva, sistémica o conductista.

## CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados, las elecciones de los alumnos son llamativamente homogéneas en las encuestas de la UBA, teniendo mayor diversidad en la Universidad de Córdoba. Un dato importante que no ha sido desarrollado extensamente en este trabajo es que las respuestas en las diversas cursadas presentaron mínimas variaciones en los porcentajes. Siendo los mismos representativos en cuanto a los criterios del alumnado sobre su formación y los supuestos teórico-clínicos prevalentes.

En cuanto al contenido de las respuestas, sugieren que la formación recibida privilegia la orientación clínico-psicoanalítica, definiendo como objeto de estudio privilegiado al "sujeto psíquico". También se infiere una serie de supuestos teórico-clínicos acordes a esta formación: la determinación de los trastornos psíquicos causada por conflictos inconscientes enraizados en experiencias infantiles cuya técnica de abordaje más eficaz es el psicoanálisis o la psicoterapia psicoanalítica a través de intervenciones interpretativas con el objetivo de la resolución de dichos conflictos subyacentes. Para finalizar, cabe destacar que las respuestas muestran que la experiencia personal terapéutica de los alumnos es considerable: más de dos años en su mayoría. En contraposición a una escasa experiencia en el trato u observación de pacientes (entre 1 y 3 oportunidades) a lo largo de toda la carrera.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- GONZÁLEZ, C.; GENTES, G.; GINOCCHIO, A.; GUIBELALDE, G.; UGALDE, M. y ZANDÍVAREZ, P. (2005): "Modalidades de la enseñanza de la psicología clínica en las distintas unidades académicas de psicología de universidades nacionales de Argentina. Su importancia curricular". En Memorias de las XII Jornadas de Investigación del Primer encuentro de investigadores del Mercosur. Facultad de Psicología UBA.
- KLAPPENBACH, H. (2003): "La globalización y la enseñanza de la Psicología en la Argentina". *Psicología en estudio*. Marijuá, v. 8, n. 2, pág. 3-18.
- SCAGLIA, H.; LODIEU, M.T.; LUBIÁN, E. y PADILLA, R. (2000): "Primer relevamiento de datos cuantitativos acerca de las preferencias profesionales en estudiantes ingresantes a la carrera de psicología". VII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA.
- SCAGLIA, H.; LODIEU, M. y DÉBOLI, M. (2001): "Representación profesional del psicólogo". VIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA.
- SCAGLIA, H. y otros (2002): "Prevalencia de la representación clínica del psicólogo en ingresantes y en estudiantes de la carrera de Psicología". X Anuario de Investigaciones UBA. Facultad de Psicología.

# TRABAJOS DE LOS JÓVENES PARA SU INSERCIÓN EDUCATIVA Y/O LABORAL

Montauti, Elsa Elena; Babino, Karina; Nicolussi, Carina; Pérez, Mercedes  
Secretaría de Investigación, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina

## RESUMEN

Esta ponencia es el resultado preliminar de la investigación "Expectativas de inserción educativa y/o laboral en jóvenes". La propuesta inicial fue trabajar con jóvenes, independientemente del nivel de escolarización alcanzado. Sin embargo, dado que la población que acude al Servicio de Orientación Educacional, Vocacional y Ocupacional (SOEVO) se halla cursando el último año de la escuela media o bien ya la finalizó y, además, está comprendida mayoritariamente entre los 17 y 25 años, se realizó un ajuste del universo estudiado a las condiciones generales mencionadas. Se establecieron, entonces, dos categorías: orientación y reorientación. El trabajo se centró en el estudio de la demanda que formulan los jóvenes consultantes con referencia a los eventos que deberán afrontar tanto a la hora de su inserción educativa y/o laboral al egreso de la escolaridad media como en la revisión de las acciones efectuadas hasta los 25 años. En las conclusiones se encuentra que los jóvenes otorgan relevancia a las relaciones sociales de carácter próximo (familiares y amistosas). Sin embargo, perciben su relativa eficacia en un contexto turbulento, no siendo suficientes para su transición al mundo adulto. De allí, su demanda para incluir otras intervenciones para adquirir instrumentos habilitantes para su tránsito a organizaciones sociales diversas.

## Palabras clave

Transición Jóvenes Educación Trabajo

## ABSTRACT

### THE YOUTHS' WORKS FOR THEIR EDUCATIONAL AND/OR LABOR INCLUSION

This report is the preliminary result of the investigation "Expectations of educational or labor insert in young people". The initial proposal was to work with young people, independently of the level reached. However, people that consult to the Service of Educational, Vocational and Occupational Guidance (SOEVO) are ending high school or already have concluded it and, also, many of them are between the ages of 17 to 25 years, it was necessary to make an adjustment of the universe studied to the mentioned general conditions. Two categories were built: orientation and reorientation. The investigation was centered in the study of the characteristics of the demand that adolescents make about the work that would do when they finish secondary school and ask for being included in high school or labor market or making a review about the actions they have made from secondary school to their 25 years. In the conclusions are found that young people get more relevance to the closer social relationships (relatives and friends). However, they perceive their low efficacy in a turbulent context, because of not being enough for their transition to the adult world. Adolescents demand to include other interventions to acquire useful instruments for their transition to diverse social organizations.

## Key words

Transition Youths Education Work

## I. PRESENTACIÓN

### Objetivos de la Investigación

- I. Analizar la calidad de la información sobre los campos educativos y laborales.
- II. Analizar las características de las estrategias de la inserción educativa y laboral.
- III. Averiguar la consistencia entre las expectativas planteadas y su concreción.

### Hipótesis de trabajo

- I. El desconocimiento de la oferta educativa y de los requerimientos del mercado de trabajo dificultan el establecimiento de adecuadas estrategias de inserción pertinentes con la realidad y el entorno.
- II. Los jóvenes que cuentan con menor capital social y cultural tienen mayores dificultades de inserción en los sistemas de educación superior como así también en el mercado laboral.
- III. La falta o deficiente inclusión en redes de desarrollo personal genera en los jóvenes, en un alto porcentaje, situaciones de desaliento y marginación que deterioran su autoestima y afectan la consolidación de su personalidad.

## II. METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo empleando tanto técnicas cuantitativas como cualitativas. Así se procuró evitar, a través de la triangulación, la merma de la confiabilidad y la validez de los datos obtenidos.

La tarea inicial consistió en el estudio de la documentación y bibliografía existente. Fue un trabajo eminentemente teórico en estrecha relación con la práctica de las tareas diagnósticas que se especifican en la siguiente etapa. Se tomó como base el material existente en el SOEVO de los años 2000/2003.

A partir de esta actividad, se rediseñaron las encuestas de inicio y de cierre de los procesos grupales y las que se aplican a los trabajos individuales (reorientación) y se dio comienzo al relevamiento de los datos referidos a los participantes seleccionados a través del muestreo teórico intencional.

### La estrategia teórico metodológica consistió en:

1. El estudio de la documentación y la bibliografía existente,
2. La observación, el registro y el análisis de las actividades desarrolladas por los estudiantes de nivel secundario que asisten a los grupos de Orientación Vocacional Ocupacional.
3. El registro y el análisis de las entrevistas de los procesos individuales en los que participaron jóvenes que ya habían finalizado su educación media.
4. El análisis, la interpretación y la carga de los datos que se recogieron en las encuestas de inicio y cierre de ambas actividades.
5. El análisis y clasificación de la información obtenida en el seguimiento telefónico.

### El estudio de campo comprendió:

La reelaboración de las encuestas de inicio y cierre tanto de los procesos grupales de orientación vocacional como los individuales de reorientación, abarcando las siguientes dimensiones:

- I. Planes futuros
- II. Expectativas respecto de la tarea de O. V.



- III. Evaluación de la tarea de O. V.
- IV. Expectativas frente al futuro
- V. Logros personales

La elaboración de una entrevista de seguimiento administrada telefónicamente, que abarcó las siguientes dimensiones:

- I. Situación actual (estudio y/o trabajo)
- II. Permanencia o cambio de la elección original
- III. Estrategias implementadas ante la situación de trabajo y/o estudio
- IV. Evaluación del proceso de O. V.

La sistematización de los datos recogidos, codificándolos para que se pudieran establecer mediciones y considerar las variables presentes.

La construcción de una matriz de datos que permitiera evaluar e integrar los datos recogidos a través de la evidencia empírica.

### III. DESARROLLO

Las transformaciones macro sociales sucedidas durante los últimos años en la Argentina generaron cambios en las distintas esferas de la vida singular y colectiva de la población, tanto en el terreno político, cultural, social, como en el deseante. Tal es así que el campo de la orientación vocacional se ha ampliado y diversificado, requiriendo una mirada hacia la comprensión de los fenómenos subjetivos y dándole lugar a dimensiones correspondientes al contexto.

Actualmente se incrementa la demanda de orientación vocacional ante un escenario complejo en el cual los adolescentes y jóvenes consultantes deben afrontar situaciones de transición. En este sentido, el pasaje juvenil hacia la obtención de recursos económicos propios y permanentes, transforma el brusco salto del sistema educativo al empleo en una gama de situaciones intermedias y ambiguas que señalan el aplazamiento de la conquista de la autonomía (condiciones económico-afectivas) y el pasaje a una adultez plena.

Pasar por una transición implica un procesamiento personal, y en algunos casos requiere el acompañamiento del orientador. Consideramos al proceso de orientación como un espacio transicional que promueve el autoconocimiento, la revisión de la representación de sí mismo y la posibilidad de construir nuevas ideas y conceptualizaciones con los otros.

Este momento vital para los consultantes se encuentra atravesado por la crisis de los adultos significativos. Como señala Silvia Di Segni Obiols "...llegar a la adultez ha dejado de estar valorizado y mantenerse joven es lo ideal. La adultez queda diluida ante el desprestigio sufrido y se oculta bajo la máscara de la juventud que debe presentar todo adulto, mientras se pueda bajo el riesgo de caer en la ignominiosa vejez."

En este contexto, la figura del orientador a menudo es depositaria de las figuras parentales, generándose una demanda concreta: "que me digan lo que tengo que hacer" "el resultado del proceso", etc. Por ello, destacamos el protagonismo del sujeto que elige y la modalidad de trabajo apunta a este aspecto.

Observamos que, a pesar de los cambios sucedidos en las instituciones y en el mundo del trabajo, subyace en la demanda de los adolescentes y jóvenes una valoración de la educación. Esta apreciación se centra en su carácter instrumental, es decir, en la importancia de contar con un título para tener un empleo mejor. Si bien por parte de los consultantes hay una percepción bastante realista de las posibilidades ocupacionales, es decir, del resquebrajamiento de la relación entre niveles educativos elevados y buen empleo, persiste la importancia de acceder a estudios superiores.

### IV. CONCLUSIONES

El estudio realizado revela que la existencia y masiva difusión de los servicios de orientación vocacional es indicativo de que el proceso de elección no es natural ni individual.

Los sujetos recurren a estos espacios, que tienen un grado de

formalización, a consultar y reflexionar sobre sus dificultades para resolver los temas en torno a la problemática relacionada con la elección y la vocación.

Sin embargo, en la investigación se destaca la mayor importancia que los jóvenes otorgan a las relaciones sociales de carácter próximo (familiares y amistosas) en lo que hace a su elección inmediata. De todos modos, las mismas tienen sólo una relativa eficacia en un contexto turbulento y no son suficientes para mediar en la transición hacia el mundo adulto. De allí, la necesidad de incluir otras intervenciones que permitan adquirir mejores instrumentos para su tránsito a organizaciones sociales diversas. De hecho, de la consulta al SOEVO rescatan el aprendizaje para incorporar información así como la identificación de sus propios intereses y ganar seguridad para tomar decisiones y hacer planes futuros.

Para avocarse a estos trabajos situados entre lo subjetivo y lo social se requiere, como condición previa, un cierto procesamiento de la conflictiva adolescente. Será lo que favorezca la posibilidad de intercambio y revisión de los propios pareceres. Es decir, efectuar una constatación en la realidad de aquellos proyectos, que en su "ir hacia adelante" no siempre incluyen la certeza de su realización.

---

### BIBLIOGRAFÍA

BOHOSLAVKY, R. (1976): Orientación Vocacional. La estrategia clínica. Ediciones Nueva Visión. Colección Psicología Contemporánea. Buenos Aires.

DI SEGNI OBIOLS, S. (2006): Adultos en crisis, jóvenes a la deriva. Editorial Bonum. Buenos Aires

ORELLANO, M. y ROSENDO, E. (2004): Escuela, trabajo y transiciones juveniles: la década de los '90 como bisagra para pensar una relación conflictiva. Cuadernos de Antropología Social. Buenos Aires

ROJAS, M.C. y STERBACH, S. (1997): Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad. Lugar editorial. Buenos Aires.

# EL PROBLEMA DEL CAMBIO CONCEPTUAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Moreira, Karen  
Universidad de la República. Uruguay

---

## RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el desarrollo de nuestra tesis de Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología- Udelar que versa sobre las relaciones entre sentido común y conocimiento disciplinario en Psicología. Nos proponemos analizar la respuesta que, estudiantes del tercer Ciclo de la carrera de Lic. en Psicología de la Udelar, dan a una pregunta de evaluación. A partir del análisis de las respuestas trabajamos el aporte de la teoría vigotskyana al problema del cambio conceptual.

## Palabras clave

Conceptos científicos Cambio conceptual

## ABSTRACT

THE PROBLEM OF THE CONCEPTUAL CHANGE IN PSYCHOLOGY STUDENTS

This work is a part of the development of our dissertation of Mastery in Psychology and Education of the Faculty of Psychology - Udelar (University of the Uruguayan Republic) - and considers the relations between common sense and disciplinary knowledge in Psychology. Here we propose to analyze the response that the students of the Third Cycle (level) - of the career of Licentiate in Psychology (Udelar)- give to a question of evaluation. From the analysis of the responses we elaborate the contribution of Vigotsky's theory to problem of the conceptual change.

## Key words

Scientific concepts Conceptual change

## INTRODUCCIÓN

El cambio conceptual viene siendo, desde hace décadas, un objeto de preocupación para las teorías cognitivas que se enfrentaron a la necesidad de responder ante las características de la cognición en situaciones específicas, como las situaciones de clase. Existe una amplia tradición en los estudios de cambio conceptual en el campo de las ciencias naturales, y un desarrollo algo menor en el de las ciencias sociales (Rodríguez Moneo 1999, Shchnotz, Vosniadou y Carretero 2006), pero no hemos encontrado referencias a estudios de este tipo en el campo de la Psicología, donde se presentan los mismos y acuciantes problemas. De hecho, podríamos suponer que del mismo modo en que se plantean resistencias importantes para la alteración de representaciones sociales, por ejemplo en el campo de la alfabetización histórica (Shchnotz, Vosniadou y Carretero 2006), se presentarán grandes dificultades para la transformación de concepciones previas acerca de los propios procesos mentales o afectivos, en la medida en que el campo de la acción y la intencionalidad humanas son experimentados de manera inmediata por todos los sujetos y tematizados por la psicología popular desde la más temprana infancia (Bruner 1990, Rodríguez Moneo 1999, Rabossi 2004, Shchnotz, Vosniadou y Carretero 2006).

### El problema del cambio conceptual en la teoría de Vigotsky

Los aportes de Vigotsky para pensar el problema de cómo se produce el cambio conceptual merecen una atención que no han recibido hasta ahora. Su perspectiva combina, a nuestro entender de manera interesante, las dimensiones social y psicológica para la explicación del cambio conceptual.

Su referencia al concepto bajo la forma "*...uso funcional de la palabra como medio deliberado de orientación de la atención, de la abstracción, de la selección de atributos y de su síntesis y simbolización*" (Vigotsky 1984:176) permite comprender cómo la actividad de conceptualización adopta formas específicas de acuerdo a los requerimientos del contexto. De este modo llega a proponer la existencia de dos tipos de conceptos, unos denominados "espontáneos" caracterizados por una relación básicamente inconciente e inmediata con el objeto (que se corresponde con el propio proceso de adquisición del lenguaje en contextos de interacción social inespecífica), y otros denominados "científicos" que se caracterizan por su definición conciente y por su pertenencia a un sistema organizado de conceptos (que se corresponden con situaciones específicas de interacción social como la instrucción, y que operan una reestructuración de las relaciones iniciales entre pensamiento y lenguaje).

Estas dos formaciones (los conceptos espontáneos y científicos) se caracterizan por establecer relaciones diferentes entre las funciones psíquicas y por operar en contextos diferentes de interacción social (Vigotsky 1982).

Si pensamos desde la perspectiva vigotskyana el problema de las relaciones entre aquello que los estudiantes de Psicología saben por su propia experiencia como sujetos y aquello que se pretende transmitirles como conceptualización desde ciertos referentes teóricos, reencontraremos la relación entre conceptos espontáneos y conceptos científicos.

Por una parte aparecen las tematizaciones de una psicología popular (asociable a los conceptos cotidianos): la autopercep-

ción, la conciencia más o menos nítida sobre los propios estados y procesos mentales y los intentos explicativos y predictivos acerca del propio comportamiento y del de otros sujetos. Por otra parte aparecen las teorías psicológicas que abordan de manera conciente y sistemática, con fines más cognoscitivos que prácticos la descripción y explicación de unos fenómenos mentales que pasan a la categoría de objeto de reflexión conciente y sistemática.

Podríamos pensar que en una teoría los conceptos se definen sistemáticamente, guardan relaciones de solidaridad, y por esto deben poder definirse como relativos a otros términos, más generales o más específicos pertenecientes a la misma teoría, lo que muestra, de acuerdo con el autor, que guardan entre sí, relaciones de dependencia jerárquica por formar parte de un sistema que puede ser recorrido tanto en la dirección de lo particular a lo general como en la dirección inversa.

Las fronteras entre las dos formas de conceptualización son porosas, lo que para el autor tiene por resultado una influencia mutua por la cuál los conceptos cotidianos llegan a integrarse en sistemas conceptuales, a la vez que los científicos se aplican con éxito a realidades particulares y concretas.

Se abre así, un nuevo campo de descripción y análisis donde tienen cabida "producciones híbridas", que se encuentran a medio camino entre unas y otras formas de conceptualización y que nos ponen tras la pista del modo en que los estudiantes resuelven en cada situación concreta la tensión entre sus formas de pensamiento habitual y las propias de una teoría (Vigotsky 1982, Pozo, 1998). El análisis de las producciones que se encuentran a mitad de camino entre las dos formas de conceptualización podría revelar la dialéctica por la cuál se produce la transformación del pensamiento para nuestros estudiantes expuestos a un sistema de evaluación.

### Aspectos metodológicos

Como forma de abordar el problema del cambio conceptual en estudiantes de Psicología elegimos tomar una teoría clara y explícitamente estructurada como la piagetiana y analizar las formas en las que los estudiantes responden a preguntas de evaluación sobre ella.

Se analizaron 144 respuestas de estudiantes a una pregunta de evaluación del curso de Psicología Genética. La pregunta seleccionada para este trabajo fue *¿En qué consiste la adaptación cognitiva?* con referencia a la teoría piagetiana en función de la especificidad de los contenidos que permiten responderla y de los múltiples caminos que el autor propone como posibles para abordarla.

Presentamos aquí un análisis de las respuestas que involucran la relación de equilibrio entre asimilación y acomodación como parte de la definición del concepto de adaptación, que en la mayor parte de los casos estudiados adopta la forma *"equilibrio entre asimilación y acomodación"* (acompañada de la definición de los términos *asimilación* y *acomodación*). Las respuestas fueron categorizadas en función de su carácter correcto o incorrecto y de la referencia explícita o implícita al contenido conceptual de los términos involucrados en ella.

Nos concentraremos aquí en el concepto de *acomodación*, por entender que es fuertemente contraintuitivo, a diferencia de otros conceptos de la teoría piagetiana (como *asimilación* y *adaptación*). Este carácter contraintuitivo podría requerir del estudiante, una toma de conciencia acerca del concepto y de su lugar en el sistema teórico como forma de definirlo correctamente.

Analizaremos brevemente dos aspectos del mismo problema: la sustitución del término *acomodación* por otros términos dentro del propio sistema; y el significado atribuido al mismo, esto es, los contenidos que el estudiante asigna al concepto de *acomodación*.

### Algunos resultados:

#### Problemas específicos del concepto de acomodación

Comenzando con el primer aspecto del problema digamos que se identificaron cuatro tipos de respuesta habitual frente a la definición del término:

1. la **no sustitución** o definición circular, que corresponde a un 43% del total de respuestas al concepto. Estos estudiantes "definen" *acomodación* como: *"acomodación de"*, *"acomodación en"*, *"acomodación a"*. (Un 13% le asigna un contenido correcto y un 30% uno incorrecto).
2. la **sustitución por términos ajenos al sistema**. Estos estudiantes definen *acomodación* como *"amoldarse"*, *"cambiar"*, *"adecuarse"*, etc. Un 10% utiliza términos ajenos a la teoría como sustitutos del término *acomodación*, (un 6% responde en forma correcta y un 4% de manera incorrecta).
3. la **sustitución por términos equivalentes dentro de la teoría**. Un 33% de las respuestas refiere a la acomodación como *"ajuste"*, *"transformación"*, *"reorganización"*. (Un 31% son correctas y un 2% erróneas).
4. la **sustitución por otros términos no equivalentes dentro de la teoría**. Un 9% sustituye el término *acomodación* por *adaptación*, lo que supone de por sí una respuesta errónea, en la medida en que se reducen a un mismo significado de términos que el autor utiliza con significados diferenciados.

Parece interesante señalar que la imposibilidad de sustitución del término *acomodación* por otros términos equivalentes va acompañada, muy claramente de una mayoría de respuestas erróneas (dos de cada tres respuestas en las que el término no es sustituido son erróneas), y que, al mismo tiempo, la sustitución por términos empleados por el autor se acompaña, en la enorme mayoría de los casos de respuestas correctas.

Pero a nuestro juicio, los casos más representativos de la tensión entre ambas formas de pensamiento se presentan en dos situaciones que ocurren con menor frecuencia y que son: por un lado la sustitución del término por otros ajenos a la teoría como *"amoldarse"*, *"cambiar"*, *"adecuarse"*, etc. y la sustitución por términos no equivalentes.

Una de las líneas de interpretación que se abre a partir de estos datos es que la posibilidad de sustitución de los términos por otros términos de la teoría indique un mayor nivel de dominio del sistema conceptual en el que se inscribe el concepto. Aquí podríamos recuperar el sentido de los resultados de las investigaciones sobre expertos y novatos, cuando marcan que los expertos operan con los conceptos de manera más discriminada y flexible (Pozo 1998:138), y con modelos de corte definicional más que los novatos (Rodríguez Moneo 199:28). En este sentido vuelve a ser relevante la referencia a Vigotsky, en la medida en que conciencia y sistematicidad son anverso y reverso de la misma operación de pensamiento: el concepto definido en forma conciente tiene límites precisos, unos límites que se originan en su relación negativa con los demás conceptos del sistema (es aquello que los otros conceptos no son) con lo cual, la sustitución de un término de la teoría por una relación teóricamente establecida indicaría así, el mayor dominio del sistema conceptual.

Resulta especialmente interesante, aunque inabordable aún con los instrumentos de que disponemos, el análisis de las sustituciones por términos no técnicos, que con frecuencia se remite a un *"decir con las propias palabras"*, o traducir al propio pensamiento las categorías teóricas. Este decir con otras palabras podría extenderse a *"pensar de otra manera"* y a la producción de asimilaciones deformantes en el sentido piagetiano. Habría que analizar en qué formas un determinado manejo del lenguaje representa efectivamente una transformación cualitativa del pensamiento (Vigotsky 1982, Bachelard, 1984, Castorina 1998, Pozo 1998).

Pasando al segundo aspecto del problema, sólo quisiéramos señalar la aparición de un error llamativamente frecuente que es la enunciación de que la *acomodación* refiere al objeto y no al sujeto. Al menos un 28% de los estudiantes plantean que "lo

*acomodado*” es “*el objeto*”, “*la nueva información*”, “*el mundo exterior*”, “*lo nuevo*”, “*el conocimiento*”, etc. Este dato podría conducirnos a consideraciones que refieren a la vez, a la posibilidad o no de operar con un sistema conceptual dado y también a cómo los contenidos de las creencias de los estudiantes pueden operar como obstáculo para la captación del significado teórico de un concepto. Con esto nos referimos concretamente la existencia, en nuestros estudiantes, de concepciones en pugna acerca de la propia naturaleza de la actividad cognoscitiva. La pregunta que se abre entonces es por el origen y las características específicas de esas creencias.

### **A modo de cierre**

Para concluir sólo quisiéramos señalar que parece relevante producir nuevas descripciones sobre otros contenidos de la misma teoría y sobre contenidos de otras teorías, atendiendo a las formas particulares en que los estudiantes se aproximan a ellos. Podría pensarse que formas específicas de construcción del objeto, más o menos afines con las concepciones previas de los estudiantes generará nuevas versiones del mismo problema, proporcionándonos un panorama de las múltiples formas en que se relacionan Psicología y sentido común.

---

### **BIBLIOGRAFÍA**

- BACHELARD, G. (1984) *La formación del espíritu científico*. México. Siglo XXI.
- BRUNER, J. (1990) *Actos de significado. Más allá de la Revolución cognitiva*. Madrid. Alianza.
- CAMILLONI, A. (comp) (2002) *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona. Gedisa
- CARAVITA, S. (2001) “A re- framed conceptual change theory?” *Learning and Instruction* 11 (421-429).
- CASTORINA, A. (2005) “La construcción de conocimientos políticos en niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana”. En: Castorina, J. (coord.) (2005) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- CASTORINA, J. (2004) “Las creencias de sentido común de alumnos y profesores. Sus implicaciones para la enseñanza de la filosofía”. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales* (9) 169-188.
- CASTORINA, J. (1998) “Aprendizaje de la ciencia: constructivismo social y eliminación de los procesos cognitivos”. En: *Perfiles educativos*. Vol. XX (82) 24-39.
- POZO, J. (1999) *Más allá del cambio conceptual: El aprendizaje de la ciencia como cambio representacional*. *Enseñanza de las ciencias* 17 (3) 513- 520.
- RABOSI, E. (comp.) (2004) *La mente y sus problemas. Temas actuales de Filosofía de la Psicología*. Buenos Aires. Catálogos.
- RODRÍGUEZ MONEO, A. (1999) *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires. Aique.
- VIGOTSKY, L. (1982) *Obras Escogidas*. Madrid. Visor.
- WOLFGANG, S.; VOSNIADOU, S.; CARRETERO, M., (comps.) (2006) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires. Aique.

# COMPETENCIA ACADÉMICA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Moreno, José Eduardo; Rodríguez, María Laura; Escudero, Cristina Pamela  
CIIPME-CONICET y Universidad Adventista del Plata. Argentina

## RESUMEN

Nos propusimos evaluar la relación existente entre los estilos de aprendizaje de los alumnos universitarios y la percepción que tienen ellos de su competencia académica. La competencia académica está relacionada con el autoconcepto y la percepción que la persona tiene de sí mismo (Harter, 1999). Al Estilo de Aprendizaje Honey y Mumford (1986) lo definen como una descripción de las actitudes y comportamientos que determinan la forma preferida de aprendizaje del individuo. La muestra estuvo compuesta por 189 alumnos universitarios de la Universidad Adventista del Plata (50%) y de la Universidad Católica Argentina sede Paraná (50%), que cursan el primer año de las carreras de medicina, psicología y psicopedagogía. Encontramos que la variable estilo de aprendizaje reflexivo se relaciona positivamente con la competencia académica, a diferencia de los estilos pragmático y activo. Sin embargo, cuando los valores del estilo reflexivo son muy altos esta relación se invierte y los alumnos adoptan una valoración más negativa de su habilidad académica.

## Palabras clave

Estilo Aprendizaje Competencia Académica

## ABSTRACT

ACADEMIC COMPETENCE AND LEARNING STYLES IN SCHOLARS

Our objective was to assess the existing relation between the learning styles of university students and their perception of their academic competence. Academic competence is related to self-concept and to the person's self perception (Harter, 1999). According to Honey and Mumford (1986) the learning style is defined as the description of attitudes and behaviours that determine the individual's favourite way of learning. The sample comprised 189 scholars from the River Plate Adventist University (50%) and from the Catholic University of Argentina, Paraná branch (50%), who are in the first year of Medicine, Psychology and Psychopedagogics careers. We found out that the reflexive learning style is positive correlated to academic competence, different from pragmatic and active styles. However, when the reflexive style values are very high this relation gets inverted and scholars take a more negative evaluation of their academic skills.

## Key words

Learning Style Academic Competence

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos propusimos evaluar la relación existente entre los estilos de aprendizaje de los alumnos universitarios y la percepción que tienen ellos de su competencia académica. La *competencia académica* está relacionada con el *autoconcepto* y la percepción que la persona tiene de sí mismo. Se define al *autoconcepto* como la forma en que la persona se describe o se percibe a sí misma en las distintas áreas de la vida en las que se desarrolla, por ejemplo en el área académica, en el trabajo o en los deportes. Por su parte, la *autopercepción* está ligada a la forma global y específica en la que una persona se refiere a sí misma, conscientemente y a través del lenguaje (Harter, 1999). Los diferentes dominios que abarca la autopercepción de una persona están ligados a la etapa del desarrollo en el cual se encuentren. Un niño realiza juicios de su competencia en cinco áreas: competencia escolar, aceptación social, competencia deportiva, apariencia física y adecuación del comportamiento, pero al entrar en la adolescencia se suman tres nuevos dominios de su interés: competencia laboral, amistad íntima y atractivo amoroso (Harter, 1998).

El cuestionario de autopercepción de Susan Harter en su versión española (Bellizzi, 2005) define las siguientes subescalas: Competencia escolar: evalúa las percepciones de los adolescentes de su competencia o habilidad escolar, por ejemplo como le va a él o ella en las tareas en clase y cuán listo o inteligente se siente.

**Aceptación social:** mide si el adolescente se percibe aceptado por sus compañeros, se siente popular y tiene muchos amigos.

**Competencia deportiva:** considera las percepciones de los adolescentes de su habilidad y competencia en los deportes, por ejemplo creer que es bueno en deportes y en las actividades físicas.

**Apariencia física:** examina el grado en que el adolescente se siente feliz con el modo en que él se ve, si le gusta su cuerpo y siente que es lindo/a.

**Competencia laboral:** aprecia en que medida el adolescente siente que tiene habilidades laborales, que esta preparado para realizar trabajos de medio tiempo y que se esta desempeñando bien en el trabajo que tiene.

**Atractivo amoroso:** considera las percepciones que tiene los adolescentes sobre sentirse atractivos para aquellos que les gustan, si están saliendo con las personas que les gustaría salir y si sienten que son divertidos e interesantes en una salida.

**Adecuación del comportamiento:** indaga sobre el grado de conformidad con la forma de comportarse, si siente que hace lo correcto, si actúa de la manera e que se supone que debería actuar y si evita meterse en problemas.

**Amistad íntima:** evalúa la percepción de la habilidad para hacer amigos íntimos con los que pueda compartir pensamientos y secretos.

**Autoestima global:** se refiere a, en qué medida el adolescente se gusta a sí mismo como persona, esta conforme con la forma en que esta llevando su vida, y si le gusta su manera de ser. En este trabajo nos centramos exclusivamente en la competencia académica.

El término *estilos de aprendizaje* hace referencia a las estrategias preferidas, es decir a las formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre una nueva información (Gentry, 1999). Honey y Mumford (1986, 1988) definen al *Estilo de Aprendizaje*

como una descripción de las actitudes y comportamientos que determinan la forma preferida de aprendizaje del individuo. Para P. Honey y A. Mumford (1986) los estilos conforman cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje, a saber: *Activo*, *Reflexivo*, *Teórico*, *Pragmático* y describen así los cuatro estilos de aprendizaje:

**Estilo Activo:** las personas que poseen este estilo se implican plenamente en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y realizan con entusiasmo las tareas nuevas. Son personas que focalizan su atención en el presente y les fascina vivir nuevas experiencias. Piensan que, al menos una vez, hay que intentarlo o probarlo todo. Al finalizar una actividad se sumergen rápidamente en otra, les aburre los plazos largos, son personas leales al grupo, se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas sus actividades.

**Estilo Reflexivo:** aprenden de las nuevas experiencias, observándolas desde diferentes perspectivas. Son personas prudentes que, antes de proceder y llegar a una conclusión, se aseguran de haber considerado todos los datos y alternativas posibles y recién así asumen una postura o llegan a una conclusión. En cuanto a su interacción con otros sujetos, ellos gustan escucharlos y observarlos, pero no intervienen hasta sentir que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.

**Estilo Teórico:** aprenden mejor cuando las cosas que se les enseñan forman parte de un sistema, modelo, teoría o concepto. Adaptan e integran las observaciones dentro de las teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical, escalonada, por etapas lógicas. Para ellos si algo es lógico, es bueno. Tienden a ser perfeccionistas. Les gusta analizar y sintetizar e integrar los hechos en teorías coherentes. Son profundos en sus sistemas de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías, y modelos. Buscan la racionalidad y la objetividad, evitando lo subjetivo y lo ambiguo.

**Estilo Pragmático:** para ellos lo central es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a sentirse impacientes frente a personas que teorizan. "Pisan la tierra" cuando hay que tomar decisiones o resolver un problema. Su filosofía es "si funciona es bueno".

## MÉTODO

### Instrumentos utilizados

1- La escala de *Competencia Académica* del *Self-Perception Profile for Adolescents* de Susan Harter (1988) en su versión española (Bellizzi, 2005). Cada pregunta del cuestionario consiste en dos frases contrapuestas, que muestran dos grupos de adolescentes con autopercepciones opuestas en diferentes aspectos. El alumno tiene que decidir a cuál de esos dos grupos se parece más, y luego se le pregunta si esto es bastante verdadero o realmente verdadero para él o ella. El formato de respuesta está estructurado en alternativas de cuatro puntos. Los ítems tienen una puntuación de 4, 3, 2, o 1, de modo que 4 representa el más adecuado juicio de sí mismo y el 1 representa el juicio menos adecuado de sí mismo.

2- Para evaluar los *estilos de aprendizaje* se utilizó el Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1995) que consta de 80 preguntas (20 ítems para cada uno de los estilos) a las que se responde dicotómicamente manifestando si está de acuerdo o en desacuerdo. Ejemplos de ítems: "Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos" (Pragmático), "Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente" (Activo), "Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia" (Reflexivo) y "Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden" (Teórico).

### Muestra

La escala de *Competencia Académica* y el Cuestionario de Honey

Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) fueron administrados a una muestra conformada por 189 alumnos universitarios de la Universidad Adventista del Plata (50%) y de la Universidad Católica Argentina, sede Paraná (50%), de primer año de las carreras de medicina, psicología y psicopedagogía.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Se realizó un análisis univariado de varianza para evaluar las diferencias obtenidas en la escala de *Competencia Académica* según el predominio de cada uno de los cuatro *Estilos de Aprendizaje*, obteniéndose un F univariado (3, 126) = 6,84, resultando ser significativo ( $p = .0001$ ). Es decir que la percepción de la competencia académica varía según el estilo de aprendizaje predominante. Se realizaron los contrastes multivariados entre los cuatro *Estilos de Aprendizaje* siendo significativos los contrastes resultantes entre el estilo *Reflexivo* ( $M = 2,85$ ) con el estilo *Activo* ( $M = 2,43$ ) y con el estilo *Pragmático* ( $M = 2,49$ ). Es decir, los alumnos en los que predomina el estilo Reflexivo se perciben como más competentes que los *Activos* y los *Pragmáticos*, no así respecto de los que tienen un estilo *Teórico* ( $M = 2,56$ ). En los contrastes entre los demás estilos no se obtuvieron diferencias significativas.

Además de estudiar la relación entre *estilo de aprendizaje* predominante y *competencia académica*, nos pareció conveniente evaluar cada estilo por separado, con sus diversos grados de adhesión, y su relación con la *competencia académica*. Para ello se realizaron análisis univariados previa recategorización de los puntajes de los estilos agrupándolos en: Bajo, Medio bajo, Medio alto y Alto y luego contrastándolos entre sí. Al evaluar el grado de adhesión al estilo Reflexivo y su relación con la competencia académica se encontraron diferencias significativas  $F(3, 185) = 53,69$   $p = .0001$ . Los contrastes significativos fueron entre los alumnos muy reflexivos con los otros tres grupos ( $p = .0001$ ). Así la percepción de competencia académica se eleva muy levemente desde los que tienen bajos puntajes en estilo reflexivo hasta los que tienen puntajes medio alto, pero luego los puntajes de competencia académica caen abruptamente en los que tienen alto estilo reflexivo. Parecería que los alumnos muy reflexivos son muy críticos de sí mismos y aprecian por eso en menor medida su habilidad como estudiantes.

Estos análisis nos muestran que la variable estilo reflexivo se correlaciona positivamente con la competencia académica a diferencia de los estilos pragmáticos y activo. Sin embargo, cuando los valores del estilo reflexivo son muy altos esta relación se invierte y los alumnos adoptan una valoración más negativa de su habilidad académica. Cabe señalar que el estilo reflexivo suele ser el predominante en los estudiantes universitarios de la mayoría de las carreras.

## BIBLIOGRAFÍA

- HARTER, S. (1988). Manual for the Self-perception Profile for Adolescents. Denver: University of Denver.
- HARTER, S. (1998). The development of self-representations. En: Damon, W. (Editor de la serie) y Eisenberg, N. (Editor del volumen), Handbook of child psychology, vol. 3 Social emotional, and personality development (pp. 553-617). Nueva York: Wiley & Sons.
- HARTER, S. (1999). The construction of the self. A developmental perspective. New York: The Guilford Press.
- BELLIZZI, C. (2005). Adaptación del Perfil de Autopercepción de Harter en Adolescentes Argentinos. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina.
- ALONSO, C.; GALLEGO, D. & HONEY, P. (1995). Los estilos de aprendizaje. 2ª ed. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- GENTRY, J.A. & HELGESEN, M.G. (1999). "Using Learning >Honey, P. & Mumford, A. (1986): The Manual of Learning >Honey, P. (1988). Improve your people skills. Buckingham, U.K.: Institute of Personnel Management.

# FORMACIÓN ÉTICA Y PROMOCIÓN DE DERECHOS HUMANOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ESTRATEGIAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN CON ALUMNOS DE 4º AÑO DE EGB

Murhell, Anabel Nayle; Chirre, Adrián Eduardo; Estofán De Terraf, Adela Del Valle; Marazza, Emma A.; Sarubbi De Rearte, Emma; Castaldo, Rosa Inés  
Consejo de Investigaciones y Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

## RESUMEN

El presente trabajo da cuenta de las acciones implementadas en el segundo año del proyecto de investigación "Formación Ética y promoción de derechos humanos en la convivencia escolar", acreditado por el Consejo de Investigaciones y desarrollado en la Facultad de Psicología, ambos de la Universidad Nacional de Tucumán. Las acciones se efectivizaron en un espacio de prácticas, realizadas por alumnos de 5º año de la carrera de Psicología, en los 4º años de la EGB de cinco escuelas de la provincia de Tucumán. Las temáticas abordadas estuvieron referidas a la vulneración de derechos humanos (discriminación, inequidad, intolerancia, exclusión, etc.), expresadas en el interior de las escuelas. El proyecto focaliza su intervención en las escuelas en tres momentos. El primero se centró en la realización de un diagnóstico situacional con el objetivo de precisar y jerarquizar las problemáticas específicas a cada escuela. El segundo momento estuvo destinado al diseño e implementación de diferentes estrategias que permitan el abordaje de las diferentes problemáticas, y un tercer momento que apunta a la evaluación del impacto de estas acciones en el ámbito de la convivencia escolar. En esta oportunidad se informará sobre las principales líneas de acción: su implementación, sus vicisitudes y sus particularidades

## Palabras clave

Formación ética Convivencia escolar

## ABSTRACT

ETHICAL FORMATION AND PROMOTION OF HUMAN RIGHTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: STRATEGIES AND ACTION LINES WITH 4TH. GRADE CLASSROOMS

This paper presents the actions that were implemented during the second year of the research project titled "Ethical formation and promotion of human rights in school coexistence", accredited by the Council of Investigations of the Universidad Nacional de Tucumán and developed by the Faculty of Psychology of the same university. The actions were brought to life through practicums performed by senior students coursing the Psychology graduate degree program, in 4th. grade classrooms of five primary schools of the province of Tucumán. The issues approached were referred to the vulneration of human rights (discrimination, inequity, intolerance, exclusion, etc.), respect towards others, liberty, responsibility, solidarity -among others- expressed within the schools. The project focuses its intervention with the schools through three stages. The first one consisted in carrying out a situational diagnosis with the objective of identifying and ranking the specific issues of each school. The second stage was destined to the design and implementation of different strategies that would allow the issues to be approached, and the third stage aimed for an evaluation of the impact of these actions in school coexistence. In this opportunity, the principal lines of action will be informed: their implementation, their vicissitudes and their specificities

## Key words

Ethical formation School coexistence

Las escuelas argentinas y tucumanas sufren el embate de las condiciones socio-económicas de los últimos tiempos, y hoy se encuentran ante la difícil tarea de seguir siendo inclusivas en un país en el que se ha incrementado la pobreza, la inseguridad, la exclusión, la discriminación, la violencia.

Nuestras escuelas no escapan a las marcas de la época; muy por el contrario, están sumergidas en esta sociedad incierta, de discursos contradictorios, de desfondamiento institucional, de quebrantamiento de lazos, normas, principios y valores.

Emerge, entonces, la urgencia y necesidad de construir estrategias para atender las problemáticas y preocupaciones escolares, sin desatender su objetivo pedagógico.

Por eso es que se plantea "La formación ética y promoción de derechos humanos en las instituciones educativas" como herramienta fundamental en la transmisión de valores, discursos, normas y comportamientos que permitan generar una mejor convivencia escolar y social, y un ejercicio permanente de la autonomía y responsabilidad ciudadana.

El trabajo de campo se focalizó en las comunidades educativas de cinco escuelas urbanas de San Miguel de Tucumán (gestión estatal y pública) y específicamente en alumnos de 4º año del nivel EGB2, por considerar que ya han transitado un tiempo institucional suficiente dentro del espacio escolar para poder trabajar dificultades y logros; al mismo tiempo les resta en la institución un lapso más de recorrido, lo que permitiría una acción multiplicadora de la experiencia dentro de la escuela.

La selección de las escuelas se realizó en función de demandas recibidas en organismos técnicos de apoyo del sistema educativo provincial.

En el primer año se trabajó en función del diagnóstico inicial, con la comunidad educativa, utilizando técnicas individuales y grupales, análisis de discurso (entrevistas focalizadas, encuestas, observación participante, etc.). Las problemáticas encontradas se refirieron a: a) *Falta de implicancia subjetiva en los hechos educativos*: delegación de responsabilidades como proyección masiva de las responsabilidades de todos los actores involucrados en el hecho educativo; b) *Desjerarquización social del rol docente*: falta de reconocimiento de la palabra y del quehacer docente desde su propia mirada, desde la de sus alumnos, padres y comunidad en general; c) *Escasa valoración social de la educación* en tanto ya no es vista como un medio para el ascenso social; d) *Desvinculación de las familias y otras organizaciones barriales* con la escuela; e) *Naturalización e impregnación de la violencia social* en la escuela desde y entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Se encontraron indicadores de conductas que tienden a la discriminación, la nominación despectiva, insultos, burlas, menosprecio, ridiculización, gritos, desaprobación; f) *Espacio de juego y recreación* como "campo de batalla"; g) *Desafectación y desinterés* de la comunidad educativa. Los intereses se encuentran limitados en el mejor de los casos a "cumplir" con las actividades áulicas; h) *Fallas en los canales de comunicación*: prima la organización de tipo verticalista con dificultades para la articulación e integración de roles y funciones.

A partir de este diagnóstico se delineó una serie de acciones con la finalidad de estimular -en los alumnos y en la comunidad

educativa en general- el desarrollo de las competencias necesarias para el logro de una ciudadanía autónoma y responsable. Se pensaron estrategias que: a) supusieran un proceso permanente y transversal de reflexión individual, grupal, institucional y continuo; b) posibilitaran decisiones autónomas y críticas acerca de la dignidad, responsabilidad, respeto a las normas, tolerancia, solidaridad, igualdad, dignidad; c) permitieran la construcción de significados compartidos logrando ciertos acuerdos que respeten la heterogeneidad.

Considerando lo expuesto, se planteó la necesidad de generar estrategias y dispositivos de trabajo que permitieran analizar y superar la complejidad de las relaciones perturbadoras que afectan los valores de la convivencia escolar y social.

Como primera acción, se consideró necesaria la formación de los alumnos practicantes en temas referidos a la complejidad de la trama educativa-institucional. Los temas abordados fueron: formación ética y derechos humanos en el quehacer educativo; aspectos psico-sociales y cognitivos del alumno de EGB2: la complejidad de las instituciones educativas; aspectos teóricos y metodológicos para el relevamiento de datos; convivencia escolar; técnicas de trabajo grupal y lineamientos para la elaboración de un proyecto institucional superador. La modalidad de formación consistió en un seminario semanal y prácticas tutoriadas con evaluación final. La cantidad de destinatarios suman un total de setenta y dos alumnos. Esta actividad se realizó de manera altamente satisfactoria en tanto sólo se registraron dos deserciones.

La segunda acción estuvo dirigida a la realización -por parte de los practicantes- de un informe diagnóstico-situacional mediante la observación detallada del campo y entrevistas a miembros de la comunidad educativa. Los emergentes de estos diagnósticos fueron cruzados con las evaluaciones previas realizadas por el equipo docente. La permeabilidad institucional fue variada. Se notó una discrepancia entre la recepción manifiesta del proyecto y el compromiso institucional efectivo. Se decidió privilegiar el trabajo con los niños dadas las dificultades encontradas en relación a la difusión del proyecto hacia el interior de la institución, a la aceptación y disponibilidad de los docentes a trabajar en horarios extra-clases y la poca participación de los padres. Dichas dificultades llevaron a reducir el número de actividades con directivos, docentes y padres, con los cuales sólo pudieron concretarse dos encuentros de trabajo.

En relación a los alumnos, las actividades emprendidas incluyeron: talleres empleando técnicas de dinámica grupal, lúdicas, expresivas, etc; representaciones artísticas: obras de teatro, función de títeres, de circo, etc.; feria temática sobre valores sociales y derechos humanos; una campaña publicitaria de promoción de valores sociales y derechos humanos.

Los temas que transversalizaron las actividades fueron: normas y valores en la convivencia escolar, respeto mutuo, no discriminación, derechos del niño, solidaridad, respeto por las diferencias, tolerancia, nominación despectiva, juegos violentos, etc.

Los alumnos participaron con entusiasmo y dedicación de las diferentes actividades. Las dificultades tuvieron que ver coordinación de horario con las instituciones, con condiciones edilicias poco favorables, las características del grupo de trabajo (indisciplina), número elevado de alumnos por actividad, etc. Las actividades realizadas les permitieron efectuar un corrimiento del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje a estrategias de participación que implicaron mayor creatividad, trabajo grupal, compromiso y responsabilidad con la tarea.

Por último, hacia el final del año lectivo, los practicantes realizaron un plenario con los miembros de la comunidad educativa, tendiente a elaborar un proyecto institucional superador, consensuado con dicha comunidad.

Los practicantes manifestaron que la posibilidad de este trabajo en terreno fue positiva y enriquecedora en tanto les brindó una oportunidad de vivenciar in situ los avatares de una prác-

tica profesional. El poder articular teoría y práctica supuso un posicionamiento subjetivo diferente ante el quehacer del psicólogo en el ámbito educativo.

Actualmente, el equipo de investigación está abocado a evaluar el impacto e incidencia que estas acciones tuvieron al interior de la comunidad educativa en tres niveles: practicantes, alumnos, directivos y docentes, mediante instrumentos especialmente diseñados para tal fin.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. Reflexión ética en Educación y Formación - Serie Documentos 11. Ed. Novedades Educativas- UBA.
- BARUCH BUSCH, R.A. y FOLGER, J.P. (1994) "La promesa de la mediación". Granica. Barcelona.
- BERTELLA, M. L.(2001): "La convivencia en escuelas medias de contextos desfavorables". Revista del IICE. Año X. N° 18. Agosto. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 62/97. Sistema de Convivencia en la Escuela.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- GCBA-SED (2000); "Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio". Informe final. Dirección Gral. de Planeamiento. Buenos Aires.
- GIL, F.; JOVER, G.; REYERO, D.: "La enseñanza de los Derechos Humanos". Paidós, Buenos Aires.
- IANI, N. (comp.) (1999); "El aula, espacio de convivencia. Reflexiones y alternativas". Ediciones La Llave S.A. Buenos Aires.
- MALIANDI, Ricardo. (2002). "Ética discursiva y ética aplicada". Revista Iberoamericana de Educación N° 29..
- Ministerio de Educación de Chile. (2004) "Convivencia Escolar: metodologías de trabajo para las escuelas y liceos". Educación, nuestra riqueza. Chile.
- Poder Ciudadano (2002) "Aulas sin fronteras. Experiencias educativas innovadoras que promueven la participación y mejoran la convivencia" por Braslavsky, C.; Tedesco J.C.; Tenti Fanfani; E.; van Gelderen; M. y otros. Buenos Aires.
- Poder Ciudadano: Programa PYN "Enseñemos a pacificar y a negociar". Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E.(1999); "Más allá de las amonestaciones. El orden democrático en las instituciones escolares". Cuadernos de UNICEF. Buenos Aires.



# LAS DIMENSIONES DE LA PROBLEMÁTICA SEXUALIDAD-EDUCACIÓN Y LA INCIDENCIA DE PROYECTOS/ PROGRAMAS PREVENTIVOS EN LA SALUD SEXUAL DE LOS SUJETOS

Musumano, Analía Rita; Maschio, Ana Ida; De La Fuente, Mónica Mariela  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

## RESUMEN

Este proyecto se propone abordar el binomio sexualidad-educación desde una perspectiva integral e interdisciplinaria, que permita adquirir una visión comprensiva de la problemática de la sexualidad en el ser humano en la cultura actual. Se inicia la indagación en forma exhaustiva de los antecedentes de la "categoría educación sexual". Los modelos y paradigmas existentes requieren del análisis histórico-epistemológico de conceptos, métodos y formas procedimentales en el campo educativo, así como de constructos y representaciones acerca de la sexualidad. Desde una perspectiva preventiva y participativa se aborda el relevamiento y análisis de experiencias y proyectos concretos en el contexto educativo de la ciudad de Rosario (basados en documentación, entrevistas y otras). Este trabajo asumido dentro del marco de la investigación cualitativa intenta la implementación de distintas modalidades de intervención mediante el desarrollo de metodologías y recursos para detectar y prevenir riesgos, problemas y patologías en salud sexual.

## Palabras clave

Educación Prevención Sexualidad Salud

## ABSTRACT

THE DIMENSIONS OF THE PROBLEMATIC SEXUAL-EDUCATION AND THE INCIDENCE OF PREVENTIVE PROJECTS IN THE SEXUAL HEALTH OF THE POPULATION

This project sets out to approach the binomial sexuality-education from an integral and interdisciplinary perspective, that allows to acquire a comprehensive vision of the problem sexual in the human being in the present culture. The investigation in exhaustive form of the antecedents of the "category begins sexual education". The existing models and paradigms require of the historical-epistemologic analysis of concepts, procedural methods and forms in the educative field, as well as of concepts and representations about the sexuality. From a preventive and involvement perspective one approaches the relevance and concrete analyses of experiences and projects in the educative context of the Rosario city (based on documents, interviews and others). This work assumed within the frame of the qualitative investigation tries the implementation of different modalities from intervention by means of the development of methodologies and resources to detect and to prevent risks, problems and pathologies in sexual health.

## Key words

Education Prevention Sexuality Health

En el marco de esta investigación el objetivo principal es delimitar y determinar la sexualidad como condición humana y considerar la incidencia de los aspectos sociales y culturales que influyen en las manifestaciones de la salud sexual de los sujetos.

## PLANTEO DEL PROBLEMA:

La legislación vigente ofrece un marco de posibilidades para que las instituciones educativas implementen proyectos y experiencias vinculadas a la temática de la sexualidad en educación.

En la actualidad se asiste a una enmarañada red de situaciones que se entrecruzan para conformar la realidad. La enorme cantidad de embarazos adolescentes y la frecuencia de contagios del VIH, la diversidad sexual, las nuevas conformaciones familiares, son malestares que se instalan como síntomas de una sociedad que a la vez los promueve.

¿Qué propuestas puede hacer la escuela? ¿Cuál es el camino de la Sexualidad-Educación en el aula?

La demanda de la escuela acerca de cómo encarar la problemática de la sexualidad conduce a reflexionar acerca de la complejidad de la misma y abrir nuevos interrogantes a los cuales la Psicología Educativa puede contribuir. A tal fin el equipo de investigación realizó una capacitación en el Postítulo de Formación Universitaria en Educación Sexual dirigido a docentes, llevada a cabo en la Facultad de Psicología, con el tema "La educación sexual en los distintos niveles del sistema educativo". La misma tuvo la finalidad de promover la construcción de herramientas y estrategias preventivas a ser implementadas en la práctica profesional en las distintas instituciones participantes.

A través del recorrido exploratorio de programas y proyectos se pretende analizar el valor y los efectos educativos-preventivos en distintas modalidades de intervención sobre sexualidad, con aportaciones teóricas y metodológicas.

## MARCO CONCEPTUAL:

Las teorías que sustentan el marco teórico del proyecto de investigación provienen de distintas disciplinas lo cual favorece la convergencia epistemológica. Se ha realizado un relevamiento bibliográfico en libros y revistas actualizados, a partir de la que se han podido definir tres grandes ejes que orientan la presente investigación.

### Primer eje: Sexualidad

Se indagan las teorías sexuales que construyen los niños, las fases en la organización sexual, el armado del cuerpo infantil, la construcción identitaria y las identificaciones infantiles.

Se rastrea la categoría freudiana de pulsión y sus posibles destinos: represión y sublimación. Se realizan aproximaciones teóricas acerca de la categoría de infancia en la actualidad, en un intento de pensar la práctica educativa y las manifestaciones de la sexualidad infantil.

Otro aspecto de exploración es la experiencia que atraviesa el

sujeto en la pubertad quien junto a la metamorfosis en el propio cuerpo asiste además a cambios en el medio social, lo cual implica la búsqueda de cobijo fuera del hogar paterno. La adolescencia está marcada por el trabajo psíquico del duelo y por la caída de los ideales infantiles. En estos procesos interviene la cultura, tanto en la oferta de un nuevo cuerpo, como en la oferta de la elección de objeto, así como los ritos de pasaje y las marcas en el cuerpo que indican un tránsito y un pasaje hacia la adultez.

### **Segundo eje: Salud sexual y reproductiva**

Este eje intenta abordar la salud sexual y reproductiva mediante el análisis de materiales documentales y bibliográficos, así como de los aportes de investigaciones actuales.

A partir de la sanción de la Ley de Salud Sexual y Reproductiva en el año 2002, a través de la gestión del Ministro de Salud Ginés Gonzáles García, hubo avances respecto de la educación sexual, pero el déficit subsiste a nivel de su implementación en la educación formal.

La comprensión de la sexualidad en toda su dimensión y dinámica se ve dificultada por los atravesamientos culturales de la visión construida a lo largo de la historia. Los estudios de género han contribuido a demostrar la inconsistencia de los enfoques biologicistas que legitimaban la superioridad masculina, así como los aportes científicos de los movimientos feministas rediseñaron el lugar social de la mujer. La contemporaneidad ha cuestionado las tradiciones sexuales por lo que el estudio de la sexualidad hoy, ha dado lugar al aporte de distintas disciplinas, perspectivas epistemológicas, enfoques teóricos y metodológicos.

### **Tercer eje: Prevención e interdisciplina.**

Este eje tiene como base bibliográfica distintas producciones del equipo de investigación. Entre los textos que abren un espacio para pensar la interdisciplina se destaca el planteo de Ovide Menin (1992) para quien el trabajo interdisciplinario en el campo de la psicología es la búsqueda de integración del conocimiento, a favor de una solución más acertada de los problemas que reclaman respuestas concretas. El autor sostiene que lo interdisciplinario no debe ser visto como una panacea, sino como una rica alternativa metodológica que emana del real científico contemporáneo. En relación a la práctica del psicólogo en el campo de la educación, Menin (2000) considera que el oficio además de representación simbólica del rol, es básicamente trabajo y reflexión. Un trabajo que abre el camino a explorar alternativas metodológicas y una reflexión que se organiza en torno a los interrogantes que plantea la práctica misma. En otra de sus obras, producto de una producción colectiva de docencia universitaria, Menin (2004) aborda el problema de la prevención desde una lógica de la complejidad, en la que se incluye la dimensión social, sin renunciar a la singularidad y a la inclusión de la participación de los sujetos como una necesidad en las prácticas preventivas, desde una posición ética, teórica y epistemológica. Desde distintas ópticas se plantea la prevención y sus articulaciones con la psicología y la educación.

### **METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO:**

El diseño para abordar la problemática de la sexualidad está encuadrado en la metodología cualitativa, la cual supone el carácter dialéctico del conocimiento, resultado de la interacción entre el investigador y los sujetos investigados; a través de la misma se pone de relieve el papel del contexto y se busca recuperar la perspectiva de los participantes. Mediante un enfoque holístico se intenta captar la totalidad de la configuración en que se sitúan los sujetos investigados en un continuo proceso entre la investigación empírica y la construcción teórica. En el transcurso de la investigación se han realizado análisis de documentos y material bibliográfico actualizado, entrevistas a profesionales que participan de experiencias tales

como los que llevan adelante programas vinculados a la sexualidad en el área de la salud municipal y provincial, y encuestas a adolescentes del nivel medio. Se prevé continuar con observaciones participantes y no participantes en distintos escenarios dentro del campo de la salud y la educación. La observación directa de niños y las construcciones a partir de manifestaciones de adultos, padres, docentes, etc. aportarán datos de interés para la investigación.

### **CONCLUSIONES PROVISORIAS:**

El proceso identificatorio de la sexualidad humana se complejiza en los tiempos actuales, en tanto han caído los modelos de relevo tradicionales y la función parental de la crianza se ve desasistida. La identificación sexuada estalla y las pautas de las generaciones anteriores ya no interesan.

Frente a esta realidad se abren interrogantes sobre:

los procesos identificatorios en niños, niñas y adolescentes.

El papel de género como construcción cultural.

La resignificación del lugar de los adultos en la actualidad.

El diseño de estrategias apelando a la construcción de recursos metodológicos.

---

### **BIBLIOGRAFÍA**

BELGICH, Horacio (2005). Los afectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir). Rosario: Homo Sapiens.

DOLTO, Françoise (1988). La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes. Buenos Aires: Seix Barral.

FOLLARI, Roberto (1996). El sujeto y lo escolar. Psicoanálisis, currículo, filosofía y ordenamiento educativo. Rosario: UNR Editora.

FORMENTI, Silvia (2005) Educación sexual. Adolescencia y sexualidad. Diseño de proyectos. Buenos Aires: Lugar Editorial.

FOUCAULT, Michel (1984). Historia de la sexualidad. Tomo III. La inquietud de sí. Madrid: Siglo XXI.

FREUD, Sigmund (1908) Teorías sexuales infantiles. Obras Completas. Tomo III Traducción López- Ballesteros. Madrid: Biblioteca Nueva.

MENIN, Ovide y otros (1992). Psicología Educacional. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

SARLO, Beatriz (1998). Escenas de la vida posmoderna. Buenos Aires: Editorial Ariel.

WEISS, Martha y GRECO, Beatriz (1995). Educación sexual: Charlando sobre nuestra sexualidad en la escuela de hoy. Buenos Aires: Troquel.

### **REVISTAS**

AAVV (1992). "Masculino y femenino. La sexualidad". Revista Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para graduados. N° 18. Buenos Aires.

AAVV (2005). "Sexualidad, salud y derechos". Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Novedades Educativas.

# MEDIAR LOS MEDIOS EN LA ESCUELA. ALGUNAS IMPLICANCIAS PARA EL CAMPO PSICOEDUCATIVO DE LA CONSIDERACIÓN DE LOS SISTEMAS DE ACTIVIDAD

Nakache, Débora  
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Las habilidades necesarias para significar los mensajes ofrecidos en el mundo cultural contemporáneo exceden a la lengua escrita y precisan incorporar, a su vez, la cultura audiovisual. La escuela, como dispositivo cultural específico que entrena en el uso descontextualizado de los instrumentos mediadores, sostiene, en sus mecanismos de influencia educativa, una cierta relación con los saberes generados al interior de otros contextos sociales. Nos interesa interrogar qué mediaciones promueve respecto de lo mediático y para ello nos aproximaremos a un sistema de actividad específico: un taller de producción de medios escolares relevado en la investigación que venimos desarrollando. Para concluir plantearemos algunas implicancias de esta perspectiva en la investigación y enseñanza del campo psicoeducativo en la Facultad de Psicología en la UBA.

## Palabras clave

Aprendizajes Contextos Prácticas Medios

## ABSTRACT

### TO MEDIATE THE MEDIA

The appearance of massive means of communication confronted schools with the nature of its specific mission: the transmission of knowledge. Mass media and new technologies have imposed new conditions on the transmission of culture. This change in the scenery and, above all, in the conditions of knowledge production affects scholarship decisively. Actually, we are dealing with a radical change regarding the cultural matrix in which the school was founded, where writing was the privileged tool of knowledge transmission. Against this background, we will focus on the effective practices related to media that teachers and students carry out (both inside and outside schools), considering that through these activities (and meanings involved in them) contemporary symbolic performances are developed. This report seeks to examine some ideas surrounding this problem. Such reflections come out of the studies that we are now developing at the Faculty of Psychology at the University of Buenos Aires. This study attempts to shed some light on the relations between the educational background of school and family, interpolating them in the contemporary conditions of everyday life, in which the television and other media-based devices of information, mediate exchanges, create culture, and at the same time, produce subjectivities radically different from those that modern institutions thought existed.

## Key words

Apprenticeship Contexts Practices Massmedia

## 1. MEDIAR LOS MEDIOS EN LA ESCUELA

A partir de los años '80 surge, en diversos ámbitos y en particular en el discurso de organismos internacionales, la preocupación por generar instancias de análisis respecto de la articulación de Comunicación y Educación. El debate abierto, ha ido constituyendo un campo que no resulta un territorio disciplinar consolidado, ni siquiera una organización homogénea de producciones, sino un modo todavía incipiente de nominar, de maneras suficientemente diversas, ciertos problemas reales en las complejas relaciones entre lo comunicacional y lo educativo (Carli, 1998; Huergo, 1997; Quirós, 1995).

Los conceptos que ofrecen las investigaciones actuales del campo comunicacional se orientan a plantear una negociación de sentidos permanente entre las condiciones de producción de un soporte mediático determinado y las condiciones de recepción de los diversos públicos que lo consumen. De este modo, se excede toda teoría manipulativa o de efectos a corto plazo de los medios sobre las mentes humanas y se promueve un análisis de las mediaciones que diversas comunidades interpretativas introducen en los discursos mediáticos. Se reconoce entonces, que la escuela no es desplazada por los medios, sino que coexiste con ellos y que ambas culturas se constituyen como mediadores diferentes del conocimiento.

Las habilidades necesarias para significar los mensajes ofrecidos en el mundo cultural contemporáneo exceden a la lengua escrita y precisan incorporar, a su vez, la cultura audiovisual. El concepto de alfabetización expandida se nutre de una perspectiva provocadora: integrar en su abordaje la mediación de los aprendizajes que los sujetos ya realizan cotidianamente a partir de los medios masivos; conocer las prácticas, creencias y saberes que la cultura audiovisual transmite a partir de dispositivos no específicamente educativos, industrias culturales ajenas al universo escolar pero sumamente potentes en la producción subjetiva.

Describir las prácticas y aprendizajes mediáticos de los niños en sus contextos cotidianos y, al mismo tiempo, explorar cómo entran en relación con las comunidades escolares resulta crucial en la posibilidad de una revisión descontextualizada de aprendizajes mediáticos y por tanto de una oportunidad de alfabetización expandida que integre la cultura audiovisual.

## 2. INVESTIGACIONES Y PREGUNTAS EN TORNO DEL PROBLEMA

Esta ponencia surge a partir de una serie de investigaciones que se vienen desarrollando[i] intentando explorar, dentro de ciertos contextos escolares, las atribuciones de significado que los propios niños realizan respecto de sus consumos mediáticos, sus intereses y aquello que pueden legitimar como aprendizajes en relación con sus propias prácticas de recepción. Asimismo se intenta poner en relación estas cuestiones con las perspectivas de sus docentes, sus consumos culturales y los modos de articular lo proveniente de los medios con lo escolar.

Las preguntas que guían tales exploraciones podrían situarse así: ¿Cuál es el significado que le adjudican, alumnos y alumnas de esta Ciudad, a aquello que consumen en los medios?

¿Qué sentido adquieren tales saberes mediáticos en el contexto escolar? ¿Qué uso y en el seno de qué prácticas integran lo aprendido mediáticamente? Y por último, ¿qué impacto producen en sus creencias, saberes y prácticas, las actividades pedagógicas donde se articula los medios y la escuela?

Dentro de las unidades de análisis consideradas en el diseño se ha dado fundamental importancia a la actividad escolar en la cual se desarrolla, desde la intencionalidad de enseñanza, la articulación de medios en la escuela. Tales actividades están organizadas por patrones culturales que tienen lugar en entornos específicos. En ellas participan las personas tratando de alcanzar determinadas metas que dan sentido a esas actividades dentro de un determinado entramado social y cultural.

El concepto de "sistema de actividad" es trabajado por Cole y Engestrom (2001), retomando la idea de Leontiev acerca de la actividad humana. Estos autores desarrollan una concepción que suma el concepto de artefacto a la acción mediada clásica de la tradición sociohistórica, describiendo así las relaciones de las personas con el mundo y con los demás. Asimismo señalan que en nuestras acciones cotidianas los sujetos estamos constituidos en grupos e instituciones (comunidades) los cuales se sostienen regulados a través de normas de funcionamiento (reglas) y con diferenciaciones de roles y tareas (división del trabajo). Por todo ello proponen que el triángulo mediacional clásico quede incluido en una unidad de análisis más abarcativa: los sistemas de actividad.

Con este modelo pretenden ofrecer un mapa conceptual de los principales lugares en los que está distribuida la cognición humana, incluyen la relevancia de la interacción social, al proponer otras personas conformando los sistemas de actividad humana, y en tercer término procuran mostrar cómo la actividad social se institucionaliza y estabiliza en el tiempo, pero en su dinámica de funcionamiento crea innumerables tensiones y reorganizaciones del sistema.

Se trata de investigar, en este marco, de modo sistémico la interactividad de docentes y alumnado en torno al aprendizaje de contenidos específicos relativos a la cultura mediática.

### **3. UN SISTEMA DE ACTIVIDAD ESCOLAR: EL TALLER DE PRODUCCIÓN DE MEDIOS**

Para poder describir algunas características de los modos de "mediar los medios" por parte del sistema educativo, promovimos la aproximación a un sistema de actividad escolar específico e innovador: el taller de producción de medios en la escuela. Se trata de una propuesta que desarrolla el Programa "Medios en la Escuela"[ii] en escuelas públicas de todos los niveles de esta Ciudad y que tiene como característica la conformación de un taller coordinado por un docente de la institución y un tallerista del Programa. Tal taller se realiza a lo largo de un semestre y tiene como propósito producir un video, boletín o programa de radio, según sea el soporte elegido, a partir de las ideas y prácticas de los alumnos y alumnas del mismo.

Para esta presentación tomaremos un caso que nos interesa especialmente: se trata de un taller de video con jóvenes en "situación de calle" que cursan estudios correspondientes a la escolaridad primaria[iii].

En el sistema de actividad observado, la producción de un video cambia rotundamente algunos de los patrones culturales con los que los actores habitaban la situación escolar cotidiana. A las modalidades de una asistencia irregular a la institución por parte de un alumnado que se caracteriza por la inconstancia en sus condiciones existenciales, el horizonte de un proyecto de producción concreto organiza otros flujos de participación y compromiso con la actividad. Dicen las docentes: "Los chicos faltan menos, no quieren perderse la filmación". Así también otras normas más comunes en otros grupos escolares pueden adquirir un nuevo sentido en el seno de la actividad del taller. La indicación para el aseo personal, por ejemplo, puede ser incorporada por uno de los jóvenes cuando, al querer usar la cámara filmadora, el tallerista le señaló que "no podía hacerlo

con las manos sucias porque el equipo se estropea". En la valoración de la actividad, el cumplimiento de una pauta recobra un contexto diferente de significación, más cercano a los intereses de los sujetos.

Por otra parte, la producción realizada permite apreciar transformaciones en los modos de división del trabajo y en las metas de la actividad. Los participantes desempeñan roles diversos tanto en la producción del video como en la filmación del mismo: actores, guionistas, escenógrafos, camarógrafos, etc. un sin fin de tareas surgen como posibles a habitar y traccionan los límites que habían asumido como propios. Según lo plantea la tallerista: "El taller les permite jugar a que pueden ser otros, que no hay un destino fijado que los ponga siempre del lado de "los que no saben", "los que no tienen".

La escritura, la lectura, los cálculos, las búsquedas de información, se recontextualizan en el seno de la producción del video y exceden el sentido ritualizado de lo escolar. Dice una de las jóvenes: "Cuando tuvimos que aprender la canción para el video, no me jodió tener que leerla mil veces, porque tenía que salir bien".

Este sistema de actividad generó transformaciones también en la comunidad que lo habita. La producción final se exhibió en el Festival Hacerlo Corto '06[iv] y ganó un premio en el mismo. Las palabras y las imágenes producidas en el contexto escolar resignifican y exceden ese marco generando el encuentro con otros lectores, nuevos receptores, que agregan significado a lo producido por sus autores. Aquellos que cotidianamente se preguntan por el sentido de sostener el aprendizaje escolar, encontraron que en esta actividad podían construir discursos creativos y ser valorados desde un texto puesto en circulación. Al decir de una de las autoras: "Ver el video acá, en el cine de verdad y que lo aplaudan, me dio algo nuevo. No fuimos los "pobrecitos" fuimos los ganadores".

### **4. IMPLICANCIAS DE ESTA PERSPECTIVA PARA LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN DE LO PSICOEDUCATIVO**

Enseñar en una universidad pública como la UBA, implica asimilar las demandas que la ciudadanía deposita en la formación de sus profesionales e intelectuales. La comunidad nacional reclama, cada vez con mayor fuerza, que precisa de profesionales que trabajen en la solución de sus problemas cotidianos. Que necesita de psicólogos que sepan de la subjetividad producida en nuestras condiciones históricas de existencia, en estas coordenadas sociales de padecimiento.

La posibilidad de comprender desde la psicología los problemas reales que acontecen en el campo educativo, de recrear los saberes transmitidos (Ferreiro, 1999) y de inventar nuevos escenarios posibles, configura el horizonte formativo que pretendemos enfocar desde la Psicología Educacional.

Al mismo tiempo, el llamado *impasse* de la subjetividad moderna y los cambios en las tradiciones investigativas produjeron un nuevo campo de estudio en el cual numerosos investigadores revelaron la importancia de los aprendizajes más allá de las fronteras escolares (Carraher et al, 1991; Ferreiro, 1987). Es decir, interpelar la necesidad de la relación entre contexto escolar y campo psicoeducativo permite descubrir lo extraescolar como un territorio fecundo para aprender.

Desde esta posición emergen nuevas demandas en relación a procesos de alfabetización y post-alfabetización, estrategias interactivas en educación popular, diagnóstico y evaluación participativa. Por eso resulta imprescindible ampliar el campo de intervención disciplinar a aquellas investigaciones en contextos no escolarizados, que den fundamento a estas nuevas prácticas profesionales que se están originando (Elichiry, 1999).

Las miradas innovadoras de los objetos de estudio del campo psicoeducativo implican a su vez profundas transformaciones en lo metodológico de su tratamiento. El abordaje de los *sistemas de actividad* humanos requiere de una metodología

que no encaja fácilmente dentro de los límites de la psicología, o de la sociología, o de cualquier otra disciplina particular (Engeström, 1991). Precisa que los investigadores formen parte de verdaderos *sistemas de actividad*, experimentando tales transformaciones y sus intervenciones apunten a la construcción de nuevos modelos de actividad conjuntamente con los participantes locales. Tal construcción puede ser exitosa sólo cuando está basada sobre el cuidadoso análisis histórico y empírico de la actividad en cuestión. De esta manera, el concepto de *actividad* como un principio de explicación, puede ser continuamente reexaminado y reconstruido, haciendo a las actividades concretas los objetos de estudio.

## NOTAS

[i] Nos referimos a mi propia investigación de Tesis Doctoral que integra lo producido en calidad de Becaria (2000-05) como así también al proyecto UBACyT (2004-07) P-045 "Relaciones familia - escuela en aprendizajes cotidianos" dirigido por la Dra. Nora Elichiry, del cual formo parte y proyectos anteriores relacionados.

[ii] El Programa "Medios en la Escuela" depende de la DGE del Ministerio de Educación del GCBA. Con una trayectoria de más de 15 años en este tema, implementa propuestas tendientes a articular las culturas escolar y mediática a través de variadas acciones basadas en la producción y recepción crítica de medios de comunicación por parte de los alumnos.

[iii] Se trata de un taller de verano que funcionó en un Centro del área de Educación del Adulto conjuntamente con el Programa "Puentes Escolares", su población son jóvenes en "situación de calle" en ocasiones judicializados que, desde el sistema educativo se trata de incluir nuevamente.

[iv] Se trata de un Festival organizado desde 2003 por el Programa "Medios en la Escuela" en los cines Hoyts de Abasto de Buenos Aires.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M.; MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1996): Teleniños públicos. Teleniños Privados. Edic. de la Torre, Madrid.
- APARICI, R. (1995): "Educación audiovisual. La enseñanza de los medios en la escuela" en Novedades Educativas. Buenos Aires.
- BUCKINGAN, D. (1993): Children talking television: the making of television literacy. The falmer Press. London & Washington.
- CARLI, S. (comp) (2003): Comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina. La Crujía-Stella.
- CHAIKLIN, S y LAVE, J (comps) (2001): Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- CHARDON, M.C. (comp) (2000): Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa. Eudeba, Buenos Aires.
- COLE, M. (1999): Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Morata, Madrid.
- COMISIÓN INTERNACIONAL MC BRIDE (1980): Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo. UNESCO. Paris.
- COREA, C.; LEWKOWICZ, I. (2004): Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Paidós Educador, Buenos Aires.
- ELICHIRY, N. (2002) "El sujeto educativo en las prácticas de investigación psicológica" en Propuesta Educativa. FLACSO.
- ENGESTRÖM, Y. (1987): Learning by Expanding. Helsinki, Orienta-Konsultit Oy.
- FERRÉS, J. (1994): Televisión y educación. Paidós. Barcelona.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995): Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización. Grijalbo, México.
- GIROUX, H (1996): Placeres inquietantes. Paidós. Barcelona.
- GREENFIELD, P. (1984): Mind and media. The effects of television, video games and computers. Harvard University Press. Cambridge, Mass.
- GRIMSON, A. y VARELA, M.(1999): Audiencias, cultura y poder. Estudios sobre televisión. Eudeba, Bs. Aires.
- HUERGO, J.A. (1997): Comunicación/ Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas. Fac. de Periodismo y Comunicación Social. Univ. Nac. de La Plata. E.P.C.
- LACASA, P (1991): Aprender en la escuela, aprender en la calle. Visor, Madrid.
- (2000): Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos" en Coll, Marchesi y Palacios (Eds.) Psicología de la Educación Escolar. Alianza Madrid
- (2004): La televisión y el periódico en la escuela primaria: imágenes, palabras e ideas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, CIDE.

LITWIN, E. (1995): Tecnología educativa. Políticas, historias, propuestas. Paidós. Bs.Aires.

MARTÍN- BARBERO, J. (1987): De los medios a las mediaciones. G. Gilli. Barcelona.

MC LAREN, P. (1994a): La vida en las escuelas. Siglo XXI. México.

----- (1994b): Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción de deseo. Aique. Buenos Aires.

MORDUCHOWICZ, R. (2001) A mí la tele me enseña muchas cosas. Buenos Aires. Paidós.

MORLEY, D. (1996) Televisión, audiencias y estudios culturales. Buenos Aires. Amorrortu.

NAKACHE, D. (2000): La producción de medios en la escuela. Una posición en el debate actual. Documento de capacitación para docentes, SED, GCBA.

----- (2000): "La Psicología Educativa en el escenario cultural mediático" en Chardon (comp), Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa. Eudeba, Buenos Aires.

----- (2001) "La escuela y los medios. El problema de los contextos de aprendizaje" en: Elichiry, N. (comp.) ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa. EUDEBA.

----- (et al) (2003) "Las transformaciones tecnológicas: de la TV a Internet. La continuidad en el proyecto educativo" en: Carli, S. (comp.) Comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina. La Crujía-Stella

----- (2004) "El aprendizaje en las perspectivas contextualistas" en Elichiry, N.(comp) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa. Manantial.

NEUMAN, S. (1995): Literacy in the television age. Ablex Publishing Corporation. Norwood.

OLSON, D. (1998): El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Gedisa, Barcelona.

OROZCO GÓMEZ, G. (1991): Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio. Cuadernos de Comun. y Prácticas Sociales. Univ. Iberoamericana. México.

QUIRÓZ, M.T (1995): "Educar en la comunicación/Comunicar en la educación" en Comunicación y Educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica de Quiróz et al Fac. Ciencias de la Educación. Univ. Nac.de Entre Ríos.Ce.P.C.E.

SALOMON, G. (comp.) (2001) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

VILCHES, L. (1993): La televisión. Los efectos del bien y del mal. Paidós, Barcelona

# ESTILOS ATRIBUCIONALES CAUSALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE CICLO BÁSICO DE MONTEVIDEO

Navarrete, Ignacio; Cuadro, Ariel  
Universidad Católica del Uruguay

## RESUMEN

En el presente estudio se analiza la existencia de estilos atribucionales causales en relación al rendimiento académico de estudiantes y como estos varían según avanzan los años de formación. Se aplicó la escala de Evaluación de Atribuciones Causales Multidimensionales (E.A.C.M. - Barca et al., 2000) a una muestra constituida por 247 alumnos de ambos sexos pertenecientes a Ciclo Básico (13 a 15 años) de liceos privados de Montevideo. Se hallaron relaciones significativas entre los puntajes según el rendimiento académico y además en función del año que cursan los estudiantes (1º, 2º y 3º). Observándose que los alumnos con mejores promedios académicos tienden a recurrir para explicar sus éxitos a la capacidad y al esfuerzo, en cambio aquellos que tienen un peor rendimiento atribuyen más sus logros a la suerte o azar. Los estudiantes de los primeros años atribuyen sus logros a la facilidad de las materias y a sus esfuerzos. Datos estos que se reflejan también en otras investigaciones referidas a la temática.

## Palabras clave

Atribuciones Aprendizaje Motivación

## ABSTRACT

CAUSAL ATRIBUCIONES AND LEARNING APPROACHES:  
A STUDY OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN MONTEVIDEO

The present study points out the relationship between academic performance and causal attribution styles and its variations over the years in high school students. The Multidimensional Causal Attributions Evaluation scale (E.A.C.M. Barca et al., 2000) was administered to a sample of 247 male and female students of ages 13 to 15 in first, second and third grades in private high schools in Montevideo. Results show students with higher academic achievements tend to explain their successes in terms of their capacity and effort, while the students with lower academic performances tend to explain their successes in terms of luck or random. Students in the first years attribute their success to the courses' low requirements and to their effort. These results are consistent with finding in other researches on the subject.

## Key words

Causal attribution Learning Motivation

## INTRODUCCIÓN

Durante el período de instrucción los jóvenes adquieren una serie de habilidades y conocimientos que les capacitan para su posterior incorporación al mundo del trabajo. Pero en el sistema de enseñanza existen numerosas formas de inadaptación que tanto preocupan a los padres y profesores como a la sociedad en general. Una de éstas características es la poca motivación o el rechazo hacia el estudio, que se manifiesta en forma de actitudes negativas hacia el liceo, absentismo y como última consecuencia, el abandono académico. Las investigaciones han mostrado que, en general, una mejor relación en el contexto educacional se asocia con un estilo de vida más saludable (C.I.P.E.S., 2005; Lozano Díaz, 2003; Lozano Gonzáles et al., 2000; Soria et al., 2004).

Dentro de las interpretaciones y percepciones de los acontecimientos que realizan los estudiantes una gran parte consiste en determinar sus causas, de esta forma tendrán información sobre el hecho ocurrido, y de la posibilidad de que vuelva a ocurrir. Las atribuciones condicionan generalmente la actitud frente a las tareas, la motivación, la autoreferencia de la persona frente a las situaciones nuevas o repetidas. De la Torre Ramírez y Godoy (2002), citando a Weiner dicen que las causas a las cuáles las personas atribuyen sus éxitos y fracasos tienen importantes consecuencias psicológicas, tanto en el ámbito emocional, como cognitivo y motivacional.

El profesorado de cualquier centro educativo, en su mayoría, vivencia la problemática de los estudiantes relacionada con el rendimiento académico, las dificultades de aprendizaje y la falta de motivación hacia los que haceres académicos, así como los problemas de actitud y comportamiento del alumnado. Elementos que llevan al abandono de las tareas, al absentismo y problemas disciplinarios.

Frente al fracaso académico no solo se evidencia la repetición sino el hecho de los estudiantes de convencerse de que no son responsables de sus rendimientos y se ven incapaces de superar sus dificultades. De esta forma nos encontramos frente a un desamparo aprendido ante el aprendizaje (Seligman, 1981).

Entre las respuestas que pueden surgir encontramos variables tales como el autocontrol, la autoestima, los intereses, las expectativas, la auto-eficacia, la indefensión aprendida entre otros, descubriendo las atribuciones causales de los estudiantes como un concepto amplio que logra dar ciertas soluciones a estas inquietudes.

La teoría de Weiner (1985) es una de las más modernas y ha brindando aportes interesantes al estudio de la motivación y el rendimiento académico en el subsistema social que conforma los centros educativos, y que cuenta en la actualidad con una gran variedad de evidencia empírica (De la Torre et al., 2002; Gonzáles-Pienda et al., 2000; Lozano Fernández et al., 2000; Manassero et al., 1995; Weiner, 1985).

Según Schunk (1997; 302) haciendo referencia a Weiner nos dice: "las atribuciones son las causas percibidas de los resultados. La teoría de la atribución explica cómo ve la gente las causas de su comportamiento y la de los demás. La atribución causal son constructos teóricos que las personas utilizan para explicar el éxito o el fracaso y se vinculan entonces con su

motivación, autoestima, autoeficacia (Barca, 2000; Carrasco et al., 2002). Evidentemente, éstas atribuciones pueden ser numerosas, pero todas ellas son reducibles a tres dimensiones causales: lugar de causalidad, estabilidad y posibilidad de control (Weiner, 1992).

El locus de control (causalidad) puede ser interno o externo. Las atribuciones internas asignan la causa de hecho a la misma persona que lo vive. Las atribuciones externas asignan la causa de un hecho fuera de la esfera de control de la persona; el control es externo al individuo que vive la acción.

Las atribuciones temporales pueden ser estables o inestables. Las atribuciones estables perciben la causa como la imagen de otras causas que aparecieron en el pasado y que aparecerán también en el futuro. Las atribuciones inestables perciben la causa como un factor aislado que no existía antes y que no existirá con posterioridad al suceso.

Y referente a la posibilidad de control apunta al grado de control que el individuo posee frente al suceso en sí mismo, tiene o ha tenido, sobre la causa que ha producido el acontecimiento o su propio desenlace, teniendo la controlabilidad o incontrolabilidad.

Una atribución de un alumno puede incluir todas estas dimensiones; hablamos entonces de atribución interna-estable-incontrolable (ej. la capacidad), externa-inestable-incontrolable (ej., la suerte), etc. Si una persona emplea con regularidad uno de estos modelos, podemos calificarlo como su Estilo de Atribución (Pope et al., 1996).

Las atribuciones casuales, según lo expresa Weiner (1985, 1995) no operan por su peculiaridad, sino debido a las diversas características que despliegan los factores explicativos. El tipo de atribución que realicen los estudiantes a partir de sus resultados académicos va a ser el factor de jerarquía para el posterior esfuerzo y rendimiento en que hacerlos similares.

El propósito central de esta investigación es ofrecer evidencia de la existencia de estilos atribucionales en los estudiantes, y de ser así, si hay relación de estos con el rendimiento académico y el grado que cursan; siendo estos estilos eficaces o no, para un buen desempeño académico.

## MÉTODO

### Sujetos

La muestra estuvo constituida por 247 estudiantes de ambos sexos, que cursaban 1ro, 2do y 3er año (ciclo básico) de educación secundaria. Centros educativos de distintos niveles socio-económico: medio-alto, medio y medio-bajo. Las edades vacilan entre 13 y 15 años, siendo la media de 13,7 años y una desviación estándar de 1,04. Siendo 127 (51,42%) de sexo masculino y 120 (48,58%) de sexo femenino.

### Instrumentos

La escala de Evaluación de Atribuciones Causales y Multidimensionales (E.A.C.M.). Se trata de una escala elaborada por el Dr. Alfonso Barca Lozano et al., en 2000. Es un cuestionario de auto-administración que contiene 24 afirmaciones que se asisten en una escala tipo Likert (1-5), a partir de las cuáles se logra información relativa al estilo atribucional preferido por los estudiantes, obtenida a partir de "las dimensiones interno / externo, estable / inestable y controlable / incontrolable y a partir de las cuatro causas atribucionales: capacidad, esfuerzo, suerte / azar y dificultad de las tareas" (Barca, 2000; 11). Se utilizaron los baremos para población de Montevideo (Navarrete, I; Cuadro, A. 2006).

La obtención del rendimiento académico se consiguió por medio de la libreta de calificaciones de cada centro educativo, obteniendo así los promedios finales de cada alumno. Se categorizaron en tres niveles; bajo de 1 a 5; medio de 6 a 8; y alto de 9 a 12.

### Procedimiento

La administración de la escala E.A.C.M. fue efectuada a finales del año lectivo en cada centro. Se realizó en horario de clase

por la mañana, en su propia aula. La elección de los grupos fue al azar para cada año, los centros fueron elegidos de forma representativa. Al iniciar la aplicación se procedió a dar un encuadre, en donde se presentaba el examinador y explicitaba los objetivos generales del trabajo. Los protocolos no son anónimos, dados los objetivos de la investigación. Cabe destacar que además se marco la importancia de la sinceridad, confidencialidad de cada respuesta. Los alumnos entregaron los formularios a medida que culminaban, regresaban a su lugar y aguardaban en silencio que el resto de sus compañeros terminaran de completar la escala.

En el análisis de datos se utilizó en primer lugar la prueba U de Mann-Whitney para la comparación de medias de todos los factores entre los grupos de primero y tercero. En segundo lugar se estudió a todos los alumnos entre los grupos definidos por el rendimiento académico utilizando la prueba H de Kruskal-Wallis para revelar entre que factores se encontraban las diferencias significativas entre las poblaciones; finalmente con el estadístico de U de Mann-Whitney se identificó entre que grupos de desempeño académico estaban las diferencias. En todos los caso se tomo un valor de significación de  $p < 0.05$ .

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los alumnos de **primer año comparados con los de tercer año** recurren más a manifestar sus *Éxitos a la Facilidad de la Materia* (externa-estable-incontrolable). De igual forma el grupo más nuevo atribuye sus *Logros al Esfuerzo* (interna-inestable-controlable) y a sus *Capacidades* (interna-estable-incontrolable) que los de tercer año. Aunque no se encontraron diferencias significativas estadísticamente entre las atribuciones al *Insuceso a la Baja Capacidad* (interna-estable-incontrolable) los estudiantes de primer nivel tienden a puntuar más alto que los alumnos del último nivel de ciclo básico.

Los estudiantes con **mejor desempeño** tienden a recurrir para explicar sus *éxitos a su capacidad* (interna-estable-incontrolable), no así sus compañeros con un promedio insuficiente. El grupo de los alumnos con altas calificaciones asocia más sus resultados *positivos al propio esfuerzo* (interna-inestable-controlable) que el grupo con rendimiento medio, y aunque no es significativo estadísticamente con el grupo de peor promedio académico. Estas valoraciones los llevan a experimentar sentimientos de control, competencia y responsabilidad frente al éxito, autoconfianza y motivación (Manassero et al. 1995; Barca, 2000; Barca et al. 2004; Barca 2004).

El alumnado con un **rendimiento bajo** atribuye más sus *logros a la suerte o azar* (externa-inestable-incontrolable) en comparación con los estudiantes de alto desempeño académico que puntúan menos. Los liceales con un promedio insuficiente recurren más a atribuir su *fracaso académico a su baja capacidad* (interno-estable-incontrolable), datos similares a los obtenidos por Mascarenhas et al (2005). Lo que producen en el alumnado poca satisfacción, ausencia de responsabilidad frente a los logros. A lo que se agrega el hecho que este grupo atribuye sus fracasos a la baja capacidad (interna-estable-incontrolable) generando así reacciones afectivas de incompetencia, pérdida de confianza en sí mismo, provoca pérdida de expectativas y responsabilidad, y la pérdida de motivación frente al estudio.

El efecto de la atribución a causas internas es significativamente más favorable que el producido por las causas externas. Los estudiantes que recurren a explicar sus éxitos a causas internas obtienen un desempeño mayor; sus compañeros con un rendimiento descendido explican sus éxitos a factores externos y recurren a explicar su fracaso a la baja capacidad.

En síntesis, hay estilos atribucionales más saludables que inciden en el rendimiento de los estudiantes para conservar u obtener un mejor promedio a diferencia de estilos menos saludables que llevan a mantener o disminuir su promedio descendido.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARCA L.; ALFONSO, (2000): "Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje para el alumnado de educación secundaria. Técnicas de Intervención Psicoeducativas. (Educación Secundaria)" Manual. A Coruña. Ed: Universidad de Coruña, Monografías y Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- BARCAL.; ALFONSO, (2005): "Atención a la Diversidad, Enfoques de Aprendizaje y Rendimiento Académico". Conferencia del VIII Congreso Galego-Portugues de Psicopedagogía. Braga, Portugal. 2005.
- BARCA, A.; PERALBO, M.; et. al. (2002): "Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la educación secundaria obligatoria: perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la comunidad autónoma de Galicia". Resumen de las conclusiones de la investigación. Universidad de A Coruña, Dirección General de Investigación-Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- BARCA, A.; PERALBO, M.; y BREÑILLA J.C. (2004): "Atribuciones Causales y enfoques de Aprendizaje: la escala SIACEPA". *Psicothema*, Vol. 16 (1), pp. 94-103.
- Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social -C.I.P.E.S. (2005): "Brechas de aprendizaje en Uruguay: el caso de carrasco norte". Montevideo. Ed: Trilce.
- DE LA TORRE RAMÍREZ, C.;; GODOY ÁVILA, A.. (2002): "Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos". *Psicothema*, Vol.14 pp. 444-449.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; NÚÑEZ, J.C.; GONZÁLES-PUMARIEGA, S.; ÁLVAREZ, L.; ROCES, C.; GARCÍA, M.; GONZÁLES, P. CABANACH, R.G. y VALLE, A. (2000): "Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje". *Psicothema*, Vol.12 (4), pp. 548-556.
- LOZANO DÍAZ, A. (2003): "Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, Vol. 1 (1), pp. 43-66.
- LOZANO FERNÁNDEZ, L. Manuel; GARCÍA-CUETO, E.; GALLO, Pedro (2000): "Relación entre motivación y aprendizaje". *Psicothema*, Vol. 12 (2), pp. 344-347.
- LOZANO GONZÁLES, L.; GARCÍA-CUETO, E. (2000): "El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales". *Psicothema*, Vol. 12 (2), pp. 340-343.
- MANASSERO, Mª A.; VÁZQUEZ ALONSO Á. (1995): "La atribución causal como determinante de las expectativas". *Psicothema*, Vol.7 (2) pp. 361-376.
- MASCARENHAS, S.; ALMEIDA, L.; BARCA, A. (2005): "Estilos atribucionais e rendimento académico: um estudo com estudantes brasileiros do Ensino médio". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*, Nº10 (Vol. 12), pp. 221-228.
- MORÁN FRAGA H. (2004): Autoconcepto, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de formación profesional de Galicia. Tesis Doctoral. Universidad de A Coruña, Facultad de Psicología.
- NAVARRETE, I; CUADRO, A. (2006). Estilos atribucionales causales y rendimiento académico. Tesis de Grado. Universidad Católica del Uruguay.
- NÚÑEZ PÉREZ, J. C.; GONZÁLES-PIENDA, J.A.; GARCÍA RODRÍGUEZ, M.; GONZÁLES-PUMARIEGA, S.; ROCES MONTERO, C.; ÁLVAREZ PÉREZ, L.; GONZÁLES TORRES, M del C. (1998): "Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico". *Psicothema*, Vol.10 (1) pp. 97-109.
- POPE, A.; W.; MOHALE, M. S.; CRAIGNEAD, W.E. (1996): "Mejora la autoestima. Técnicas para niños y adolescentes". Barcelona. Ed: Martínez Roca.
- POZO, Juan I. (1998): "Aprendices y Maestros: La nueva cultura del aprendizaje". Madrid. Ed: Alianza.
- SCHUNK, DALE H. (1997): "Teorías del Aprendizaje". México. Ed: Prentice Hall.
- SELIGMAN, M.E. (1981): "Indefensión: en la depresión, en el desarrollo y la muerte". Madrid. Ed: Debate.
- SORIA, M.; OTAMENDI, A.; BERROCAL, C.; CAÑO, A.; RODRÍGUEZ, C. (2004): "Las atribuciones de incontrolabilidad en el origen de las expectativas de desesperanza en adolescentes". *Psicothema*, Vol. 16 (3) pp. 476-480.
- VALLE, A.; GONZÁLES, R.; NÚÑEZ, J.C.; y GONZÁLES-PIENSA, J.A.; (1998): "Variables cognitivas-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico". *Psicothema*, Vol.10 (2), pp. 393-412.
- WEINER, B. (1985): "An attributional theory of achievement motivation and emotion". *Psychological Review*, Vol. 92, pp 548-573.
- WEINER, B. (1992): "Human motivation: Metaphors, theories, and research". Newbury Park, CA: Sage Publications.
- WEINER, B (1995): "La atribución en psicología de la personalidad". En Avia, M.D.; Sánchez-Bernardos, M.L. (Eds): *Personalidad: Aspectos cognitivos y sociales*. Madrid. Ed: Pirámide.



# TIEMPO CURRICULAR, TIEMPO REAL: COINCIDENCIAS Y DISCREPANCIAS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

Nazur María Angélica; Corlli, Marcela Alejandra; Serrano Gabriela  
CIUNT. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

## RESUMEN

Los índices de graduación de los estudiantes universitarios son tema de relevancia en la agenda de políticas públicas. Algunas razones son: problemas derivados de la masificación de la enseñanza y escasos recursos financieros para Docencia. Estudios anteriores (Proyecto 26/ K 313 CIUNT) evidencian la incidencia de factores que conducen a discordancias entre tiempo real y tiempo curricular establecido por el plan de estudios. En este avance se identifican factores que inciden en el tránsito académico de estudiantes de tercer año de la carrera de Psicología de la UNT. Se aplicó una encuesta a una muestra probabilística por conglomerado, de 63 alumnos. Los resultados muestran que: El porcentaje de alumnos en ritmo esperado es 59%. Es elevado el porcentaje de los que se atrasan dos o más años en el cursado 41%. Aprobaron una cantidad esperable de materias 45% y van atrasados 52%. Los estudiantes priorizan materias obligatorias y correlativas a la hora de rendir, postergan las optativas. La duración de la regularidad de las materias (3 años) facilita el avance en el cursado, con un número inferior de asignaturas que las esperables en el tiempo curricular. Esto contribuye al atraso en su graduación, además de obstáculos personales manifestados.

## Palabras clave

Tiempo Real Tiempo Curricular

## ABSTRACT

CURRICULAR TIME, REAL TIME: COINCIDENCIES AND DISCREPANCIES IN STUDENTS OF PSYCHOLOGY FROM UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

Graduation rates of university students are subject of relevance in public policies agenda. Some reasons are: problems derived to teaching overcrowding and limited financial sources to Teaching. Previous studies (26/K 313 CIUNT Project) show the effect of factors that lead to conflicts between real and curricular time established by the syllabus. In this progress, factors that have a bearing on academic mobility of students from third year of Psychology career of UNT are identified. A survey to a probability sample by conglomeration of 63 students was put into practice. The results show that: the percentage of students at expected rate is 59%. The percentage of those who are behind their studies for two or more years is high; 41%. 45% of students have passed an expected number of subjects whereas 52% are behind their studies. Students give priority to compulsory and correlative courses when it comes to sitting for an exam, delaying the optional ones. The duration of courses regularity (3 years) facilitates progress in studies, with an inferior number of subjects than the expected ones in curricular time. This contributes to the delay in their graduation, apart from shown personal obstacles.

## Key words

Real Time Curricular Time

## INTRODUCCIÓN

Trabajos anteriores muestran que los índices de graduación de los estudiantes universitarios constituyen un tema de relevancia en la agenda de políticas públicas, así como el tema del abandono del cursado de carreras. Algunas de las razones son: la agudización de problemas derivados de la masificación de la enseñanza y los escasos recursos financieros que reciben las instituciones educativas en el área de la docencia (1). En este contexto se destaca la necesidad de elevar la eficiencia interna de las universidades. El aumento en la tasa de graduación y la reducción del tiempo demandado para formar un graduado son dos indicadores que dan cuenta de dicha eficiencia. La preocupación por la graduación y por la duración de los estudios (como indicadores de eficiencia) están incluidos en los procedimientos de evaluación institucional y acreditación de carreras. Aportan en el juicio sobre la calidad de las organizaciones y sus programas. En el marco del Proyecto CIUNT 26 / K 313 existen antecedentes que dan cuenta de la participación de diversos factores que generan dificultades y discordancias entre tiempo real y tiempo curricular establecido por el plan de estudios. (2, 3) En este avance del proyecto se investigan las dificultades en el tránsito académico de una muestra de estudiantes de tercer año de la carrera de Psicología de la UNT. Se espera contribuir al conocimiento de factores que obstaculizan la concordancia entre lo establecido en los planes de estudio y el tiempo real que los alumnos emplean para el cursado y culminación de la carrera.

## OBJETIVOS

- Conocer el porcentaje de alumnos cuyo tránsito académico coincide o discrepa con los tiempos de la propuesta curricular vigente (Carrera de Psicología, Plan de Estudios 1992).
- Identificar factores que inciden en el tránsito académico desde la perspectiva de estudiantes de tercer año de la carrera de Psicología de la UNT.

## MÉTODO

Se elaboró y aplicó una encuesta (en junio de 2006) a una muestra probabilística por conglomerado: una comisión, seleccionada al azar, de la asignatura Psicología Evolutiva II, ubicada en el primer ciclo del recorrido curricular y que se recomienda cursar en el tercer año de la carrera. A los fines de este trabajo se consideran solamente los siguientes datos: año de ingreso a la carrera, cantidad de materias aprobadas, criterios para seleccionar las materias a cursar y rendir, y obstáculos percibidos en el avance de la carrera.

## RESULTADOS

El total de alumnos (63) declaran el año de ingreso: en 2004 el 35% (sin atraso); en 2003 el 24% (con 1 año de atraso); entre 1999 y 2002 un 40%; en 1989 un 2%. En cuanto al número de materias aprobadas a través de exámenes finales y promociones, el 35% aprobó entre 10 y 12 materias; el 10% entre 13 y 14; un 36% entre 6 y 9, y un 16% entre 2 y 5 materias. No responde a este ítem el 3%. Los criterios más utilizados por los alumnos para seleccionar las materias a cursar son: por obligatoriedad 38%, por plan de estudios 32%; por horarios 14%;

otros 16%. En cuanto a los criterios con que planifican las materias a rendir en cada examen, los estudiantes declaran: tiempo: 35%; correlatividad de materias: 32%; para no perder promociones / vencimiento de regularidades: 27%; de acuerdo a lo cursado por año / para no atrasarse / para comenzar el año sin materias: 11%; materias cortas en períodos de clase / materias largas en vacaciones: 9%; depende si la materia es fácil o difícil en relación al tiempo: 8%; importancia de la materia: 6%; otros: 16%. Respecto de los obstáculos que pueden estar interviniendo para cursar la carrera en el tiempo estipulado de 5 años, los estudiantes citaron dificultades derivadas del currículum y su implementación. Las más nombradas fueron: números de materias a cursar por año: 74%; excesiva carga horaria: 66%; organización horaria de clases: 64%. Otras dificultades mencionadas refieren a aspectos personales tales como: nervios: 60%; tiempo: 20%; consignas que no se comprenden: 18%. En relación con las dificultades percibidas por los alumnos para el cursado regular de la carrera, estos expresaron: problemas de índole afectivo: 18%; dificultades económicas y laborales: 18%, forma de enseñar o de evaluar de los profesores: 16%; técnicas de estudios: 14%; formación previa: 12%.

### INTERPRETACIÓN Y CONCLUSIONES

El siguiente estudio pone en evidencia que:

- a- El porcentaje de alumnos en ritmo esperado (hasta con 1 año de atraso) es del 59%, y el total de alumnos atrasados es 41%. Llama la atención el elevado porcentaje de alumnos que se atrasan dos o más años en el cursado de la carrera.
- b- Aprobaron una cantidad esperable de materias el 45% de los alumnos, y van atrasados el 52%. El alumno debe aprobar aproximadamente 39 ó 40 materias, entre obligatorias y optativas, para culminar la carrera (4). En función de esto y de la organización del plan de estudios vigente (plan flexible con sistema de correlatividades que ordena el cursado), se considera esperable para los alumnos que cursan el tercer año de la carrera, tener aprobadas entre 12 y 14 materias. Se observa una mayoría de alumnos atrasados. El número de materias aprobadas declaradas por los alumnos guarda relación con los criterios expresados por ellos para planificar las materias a rendir: correlatividad de materias; para no perder promociones / vencimiento de regularidades. Esto explicaría la demora para completar la carrera en 5 años (5), ya que los estudiantes dejan por fuera de sus prioridades las materias optativas.
- c- El hecho de que la mayor frecuencia de alumnos encuestados tenga entre 10 y 11 materias aprobadas y que el formato del plan de estudios (materias obligatorias / materias optativas) posibilite la continuación del cursado de asignaturas con la regularidad o la aprobación de materias obligatorias puede explicar la elección de materias obligatorias y correlativas, a la hora de rendir.
- d- La duración de la regularidad de las materias (3 años) facilita el avance en el cursado de la carrera, aprobando un número inferior de materias que las esperables en el tiempo curricular. Por lo tanto el alumno puede avanzar en el cursado de la carrera con menor cantidad de materias aprobadas que las previstas, lo que estaría dando lugar al atraso en su graduación.
- e- Dado el alto porcentaje de alumnos que citan como obstáculos: números de materias a cursar por año; excesiva carga horaria; organización horaria de clases; se hace necesario realizar entrevistas para indagar con mayor profundidad de qué modo estos obstáculos percibidos por los alumnos pueden estar interviniendo en el cursado de la carrera dentro del tiempo estipulado.
- f- Teniendo en cuenta que aparecen dificultades referidas a aspectos personales tales como: nervios; tiempo; problemas de índole afectivo; dificultades económicas y laborales es incumbencia de este Proyecto abordar en próximos avances esta cuestión a fin de ampliar y profundizar la investigación realizada.

### BIBLIOGRAFÍA

- (1) FANELLI, Ana G. de: Indicadores y estrategias en relación con la graduación, en La Agenda Universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina. Carlos Marquis (Compilador). Colección educación superior, Universidad de Palermo, Buenos Aires, 2004.
- (2) PIZARRO, A.; NAZUR, M. A.; SERRANO, G. (2007) Espacios y tiempos de aprendizaje de estudiantes universitarios de la cátedra de Psicodiagnóstico (Facultad de Psicología - UNT) - I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, Mendoza, 2007.
- (3) NAZUR, M. A.; CORLLI, M. (2006) Características del tránsito académico de estudiantes en asignaturas del área clínica-metodológica, en la Facultad de Psicología de la UNT. XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA.
- (4) Fuente consultada: Oferta de materias del Página web de la Facultad de Psicología de la UNT.
- (5) NAZUR, M. A.; LASCANO, A. M.; NAIGEBOREM, M.; CARAM, G. (2005) ¿Es el plan de estudios una fuente de obstáculos en el tránsito académico de los estudiantes universitarios?. 4tas Jornadas de Ciencia y Tecnología de la UNSE.

# DIÁLOGO DISCIPLINARIO PARA REPENSAR LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN EN RELACIÓN CON EL USO DE LAS TICS

Olguín, Viviana  
Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El objetivo general de nuestra investigación es caracterizar las transformaciones en los procesos de subjetivación y producción simbólica de los jóvenes en relación con el uso de las nuevas tecnologías. Partimos del supuesto que las nuevas tecnologías de información y comunicación generan transformaciones en los procesos de subjetivación y en las modalidades de producción simbólica. Particularmente la escuela sigue siendo un lugar en donde se anudan parte de estos procesos sociales. Las tensiones ideológicas que sustentan las prácticas pedagógicas procuran nuevas modalidades de aproximación al semejante. En la modernidad las instituciones van formando sujetos individuales pertenecientes a una masa o cuerpo social que marcan una identidad. Estas particularidades se hallan en tensión con las sociedades de control que devienen de la actual era de la información. Sobre estos entramados múltiples de significaciones que exceden el espacio escolar y lo atraviesan es que investigo acerca de la construcción identificante. La presencia virtual del interlocutor en la red plantea nuevos problemas relacionados con el lugar del semejante y con la articulación entre lo íntimo y lo público. Se trata, en suma, de la emergencia de un nuevo sentido de la identidad humana, descentrado y múltiple.

## Palabras clave

Semejante Subjetividad Escuela Tecnología

## ABSTRACT

DISCIPLINARY DIALOGUE TO RETHINK THE PROCESSES OF SUBJECTIVE REGARDING IT USE transformations in subjective and symbolic production processes for teenagers due to the use of new technologies. We begin assuming that new information and communication technologies generate transformations in the processes of subjective and the types of symbolic production. In particular, the school continues to be the place where parts of these social processes get knotted. Ideological tensions sustaining the pedagogic practices look for new ways of approaching to fellows who can or cannot follow the multiplicity of senses where this identity constructs itself outside of the school. In the modernity, institutions are forming individual subject belonging to a mass or social body that define an identity. These peculiarities are in tension with the societies of control coming from the current age of information. On these multiple frameworks of significances that exceed and surpassed the school space I research about the identifying construction. The virtual presence of the fellow on the network raises new problems related to the fellow's place and the articulation between the intimate and the public thing. In summary, it is about the raising of a new meaning of human identity, decentred and multiple.

## Key words

Fellow Subjective School Technologies

"El presente trabajo es parte de la investigación *"Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica"* UBACyT (PS12 2006-2009).

El objetivo general de nuestra investigación es Caracterizar las transformaciones en los procesos de subjetivación y producción simbólica de los jóvenes en relación con el uso de las nuevas tecnologías.

Partimos del supuesto que las nuevas tecnologías de información y comunicación generan transformaciones en los procesos de subjetivación y en las modalidades de producción simbólica.

Los intercambios simbólicos encuadrados en el uso de las nuevas tecnologías son parte de un proceso de significación social compartido que posibilita la percepción de su alto grado de plasticidad en relación al cambio vertiginoso con respecto a las formas tradicionales.

Los mismos demandan el reconocimiento de la convivencia de procesos complejos y heterogéneos.

Particularmente la escuela sigue siendo un lugar en donde se anudan parte de estos procesos sociales, sigue ofreciendo la oportunidad del ingreso regulado a un espacio de terceridad, el de los otros, el de las informaciones y los conocimientos, que enriquece la realidad psíquica del niño y le permite potenciar el pensamiento y el aprendizaje." (Schlemenson, 1996)

Las tensiones ideológicas que sustentan las prácticas pedagógicas procuran nuevas modalidades de aproximación al semejante que pueden o no acompañar la multiplicidad de sentidos con que esta identidad se construye por fuera de la misma.

Dentro del marco de las sociedades disciplinarias, la educación como operación de moldeado, fue concebida por la Ilustración que sostenía que las personas carentes de forma debían ser educadas tanto en su cuerpo como en su conciencia.

En la modernidad las instituciones van formando sujetos individuales pertenecientes a una masa o cuerpo social que marcan una identidad.

Este proceso de moldeado depende del encierro como medio específico de un espacio y un tiempo en común que le van dando forma a un cuerpo que tiene un ritmo cronológico, lineal y acumulativo.

Los niños y jóvenes atraviesan diferentes etapas en su formación académica dentro de la escuela y específicamente de un aula regidos por la presencia de un docente o varios en diferentes momentos sucesivos.

Estas particularidades se hallan en tensión con las sociedades de control que devienen de la actual era de la información.

El término control intenta nombrar un cambio de condiciones de la vigilancia, desanuda el par vigilancia y encierro y ejerce un control continuo que algunos autores lo nombran a cielo abierto y otros lo denominan al aire libre.

Figura que denuncia lo privado en los bordes de lo público.

El control en el espacio de los flujos y en un tiempo atemporal, en donde la simultaneidad de lo efímero y lo eterno se hace presente en paralelo a un tiempo hecho de sucesiones convive con la fragmentación del tiempo lineal y el espacio en situación que traduce también el caos, el descontrol y la imposibilidad de

hacer síntesis en respuestas que satisfagan tanta demanda. En el decir de Castoriadis , " La realidad contemporánea se caracteriza por entramados múltiples de significaciones que se presentan simultáneamente de modo diverso, fragmentario o superpuesto, a veces contradictorio, que exige a los sujetos un intenso trabajo de simbolización para elaborar sus propios sentidos ".

Sobre estos entramados múltiples de significaciones que exceden el espacio escolar y lo atraviesan es que intento interrogarme acerca de la construcción identificante.

La presencia virtual del interlocutor en la red plantea nuevos problemas relacionados con el lugar del semejante (Elliot, 1997) y con la articulación entre lo íntimo (Kristeva, 1991) y lo público (Castoriadis, 1998).

Se trata, en suma, de la emergencia de un nuevo sentido de la identidad humana (Turtle, 1997), descentrado y múltiple.

Al decir de Eugene Enriquez "el individuo no puede advenir como ser humano sino apuntalándose en el campo social. Sólo un prójimo puede reconocerlo y asegurarle su lugar dentro de la simbólica social".

El campo social plantea interrogantes acerca del uso del tiempo, del espacio y de los cuerpos.

La inmediatez de la comunicación a través de Internet y la sensación de estar permanentemente acompañados por el solo hecho de estar conectados abre múltiples interrogantes que implican a la complejidad de los procesos de simbolización.

Es inquietante investigar la relación entre la constitución del semejante y la inscripción de las relaciones que se organizan y trascienden el uso del ordenador.

En otras palabras me pregunto ¿El supuesto control que mantenemos y nos controla como influye en la constitución subjetiva?

---

#### BIBLIOGRAFÍA

- CASTELLS, Manuel (1997) La Era de la Información. Vol.1 La sociedad red. Alianza Editorial. España
- CASTORIADIS, Cornelius (1997). El avance de la Insignificancia. Buenos Aires. Eudeba.
- CASTORIADIS, Cornelius (1998). Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Buenos Aires. Eudeba.
- DELEUZE, Gilles (1999) Conversaciones. Pre-Textos.España
- ELLIOTT, Anthony (1997). Sujetos a nuestro propio y múltiple ser. Buenos Aires.Amorrotu editores.
- ENRIQUEZ, Eugene y otros(1993). El Inconsciente y la Ciencia. Buenos Aires.Amorrotu editores.
- FOUCAULT Michel.(1996) Vigilar y Castigar. Siglo XXI. España editores
- GREEN, André (1996). La Metapsicología Revisitada. Buenos Aires. Eudeba.
- KRISTEVA, Julia (2000) La revuelta íntima. Buenos Aires. EUDEBA
- MATELARTT, Armand.(2002) Historia de la Sociedad de la Información. Piados.
- MORIN, Edgard (2001) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa
- SCHLEMENSON, Silvia (1997). El aprendizaje un encuentro de sentidos. Buenos Aires. Ed. Kapeluz.
- SCHLEMENSON, Silvia (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psico-pedagógica. Buenos Aires. Ed. Paidós.

# FORMACIÓN DE GRADO EN PSICOLOGÍA: OPINIONES CONTROVERSIALES DE PROFESORES ARGENTINOS, LATINOAMERICANOS Y EUROPEOS

Ostrovsky, Ana Elisa; Di Doménico, Cristina  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

## RESUMEN

Este trabajo presenta resultados de una investigación sobre formación de grado en psicología llevada a cabo en la UNMP. El objetivo general indaga el grado y naturaleza de acuerdos sobre la formación universitaria de grado en psicología en sus aspectos básico y profesional, y compara tales acuerdos en muestras de profesores nacionales, latinoamericanos y europeos. Se administró a profesores nacionales una adaptación del cuestionario Delphi que fuera aplicado a expertos latinoamericanos y europeos en el Programa de la OEI: Proyecto para el Mejoramiento de las Currículas en Universidades Latinoamericanas. El instrumento indagó grado de acuerdos con respecto a afirmaciones referidas a perfil, estructura del currículum, currículum ideal y consideraciones sobre el comportamiento. Los datos se gestionaron y analizaron mediante el programa estadístico SPSS 11. El grupo nacional estuvo conformado por profesores de la UNMP y profesores que participaron del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Carreras de Psicología en Universidades Públicas (AUAPsi). Los puntajes de tales grupos se examinaron y se compararon entre sí, y con los resultados relevados en las muestras europeas y latinoamericanas. Este trabajo compara datos que indican la presencia de algunos aspectos controversiales en las opiniones analizadas en este estudio.

## Palabras clave

Psicología formación enseñanza Argentina

## ABSTRACT

PSYCHOLOGY DEGREE TRAINING: CONTROVERSIAL  
OPINION OF ARGENTINE, LATINAMERICAN AND  
EUROPEAN TEACHERS

This work presents the results of a research on Psychology Degree Training carried out in the UNMP (Mar del Plata National University). General objective inquires into the measure and nature of the University Degree Training in Psychology agreements in its basic and professional aspects and compares such agreements among samples of National, Latinamerican and European teachers. A Delphi Questionnaire adaptation, which already has been used in the OEI Program (Curricula Achievement Project in Latinamerican Universities) on Latinamerican and European samples, was supplied to National teachers. The instrument investigated the agreement degree about the statements related to profile, curriculum structure, ideal curriculum and considerations about behaviour. The data were handled and analyzed by means of the statistical program SPSS 11. National group consisted of UNMP teachers and others who took part of the Quality Improvement Program for Psychology Degrees in Public Universities (AUAPsi). Such group marks were examined and compared between them, and with the results shown by European and Latinamerican samples. This work compares data which indicate the presence of controversial aspects in the opinions expressed in that study.

## Key words

Psychology training teaching Argentina

## INTRODUCCIÓN

En Latinoamérica las carreras de psicología adquieren su autonomía académica hacia los años cincuenta, estructurando sus planes de estudio con prescripciones que incluyeron en las organizaciones curriculares ciclos, implícitos o explícitos, que atendían a una formación tanto científica como profesional. La adhesión a este modelo se convalida en 1974 en la *Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento (Formación) en Psicología*, realizada en la ciudad de Bogotá, Colombia (Ardila, 1978, 1986). Si bien se tomaron algunos lineamientos del Modelo Boulder, gestado en Estados Unidos en 1949, las peculiaridades de la situación latinoamericana en cuanto a las características del mercado de trabajo, la inestabilidad político-institucional y los magros presupuestos nacionales para el desarrollo científico-técnico de la disciplina, promovieron debates y rearticulaciones que desembocaron en la instauración del modelo denominado Latinoamericano (Blanco, Dembo, Di Doménico, Pineda y Rojo, 1993; Klappenbach, 1999). La década de los 90', con el advenimiento de los procesos de evaluación en las Instituciones de Educación Superior (procesos que involucran la acreditación de las carreras de Psicología), produjeron asimismo numerosas reflexiones y/o estudios en torno a la enseñanza de la Psicología y al perfil del graduado que se estimaba como adecuado a los actuales desarrollos disciplinarios (Alonso y Eagly, 1999; Blanco, 1998; Cortada de Cohan, 1992; Dagfal, 1997, 1998; Di Doménico, 1996, 1999; Di Doménico y Vilanova, 1999, 2000; Duarte, 1996; Klappenbach, 1995, 2000, 2002, 2004; Piacente, 1994; Rossi, 1995, 2001; Toro y Villegas, 2001; Villegas, Marazzi y Toro, 2003a, 2003b; Vilanova, 1993, 1994, 1995, 1996, 2000, 2003; Vilanova y Di Doménico, 1999; Vezzetti, 1994, 1998). Se ha destacado la peculiaridad de la formación de psicólogos en el contexto de la cultura rioplatense -Argentina, Uruguay, Paraguay y en parte el sur de Brasil- aludiendo al sesgo hacia lo clínico y a la hegemonía monoteórica (especialmente de orientación psicoanalítica). Esta primacía, interesante y compleja, está siendo estudiada desde hace unos años desde la perspectiva de la formación de psicólogos (Roselli, 1983; Gentile, 1996, 1998, 2003; Klappenbach, 2000b; Piacente, 1998; Vezzetti, 1989; Rossi, 2003).

Asimismo cabe destacar que los acuerdos sobre la formación de psicólogos en nuestro país se motorizan a partir de:

**Preocupación en el ámbito académico disciplinario:** Auapsi (Asociación de Unidades Académicas de Psicología de las Universidades Públicas de Argentina y Uruguay) desarrolló el "Programa de mejoramiento de la calidad de las carreras de psicología de Universidades Públicas" subsidiado en el marco del FOMEC, con informe final en 1998.

(AUAPsi, 1998) del cual se desprendieron recomendaciones como el enfatizar el área de procesos básicos, la adecuada capacitación en investigación, entre otras.

**Las innovaciones normativas:** como resultado de la sanción de la LES (Ley de Educación Superior) en 1995, a partir del año 2001. En el año 2003 tanto la FEPA (Federación Nacional

de Psicólogos), como AUAPsi y UVAPsi (Carreras Privadas a través del CRUP) solicitaron al Ministerio de Educación el considerar a la Psicología dentro del rubro de las carreras de interés público (carreras reguladas por la LES en su art.43), ya que sus expectativas de incumbencias refieren al bienestar de las personas en general y ameritan unificación nacional (Di Doménico y Piacente, 2003). Dicha petición fue aceptada en el año 2005, siendo tarea ineludible el estudio de las características de la formación para la fijación de parámetros que orienten los consecuentes procesos de acreditación.

**Los acuerdos geopolíticos regionales:** la incorporación de nuestro país dentro del conglomerado del Mercosur, y por ende, en el denominado "Mercosur Educativo" implica requerimientos que de allí se desprenden para la homologación de títulos. El fortalecimiento de dicho bloque geopolítico, y la reciente incorporación de nuevos países proporcionan, a nuestro parecer, un importante impulso para debatir sobre la formación con miras a la libre circulación de los psicólogos en los países miembros y al desarrollo integral de la disciplina en la región (Comité de Psicólogos del Mercosur, 1998, 2001). Creemos que a los acuerdos sobre la pertinencia de contenidos o capacidades a desarrollar en la formación del psicólogo deben concurrir datos provenientes de investigaciones sistemáticas en el tema. Ello implica un desafío en nuestro país y justifica el emprendimiento de estudios como el presente. Con arreglo a las razones anteriormente esgrimidas, en el marco del grupo de Investigación "*Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en los países del Cono Sur de América*" de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, se llevó a cabo la investigación *Opiniones expertas sobre la formación de grado en psicología: análisis de concordancias a nivel local y nacional y comparación con opiniones expertas latinoamericanas y europeas*.

## METODOLOGÍA

### Los objetivos del estudio fueron:

**General:** Indagar, en nuestro país, el grado y naturaleza de los acuerdos sobre la formación universitaria de grado en psicología en sus aspectos básico y profesional, y compararlos con acuerdos logrados a nivel internacional.

### Particulares:

- 1- Estimar la naturaleza y el grado del acuerdo sobre la formación universitaria de grado en psicología en los profesores psicólogos a cargo de asignaturas en la Facultad de Psicología de la UNMDP.
- 2- Estimar la naturaleza y el grado de acuerdo sobre la formación universitaria de grado en psicología en los profesores de las carreras de psicología de universidades públicas nacionales que participaron del *Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología* (considerados expertos nacionales).
- 3- Comparar la naturaleza y el grado del acuerdo obtenidos a nivel local con los acuerdos obtenidos por los expertos nacionales.
- 4- Comparar la naturaleza y el grado de los acuerdos obtenidos a nivel local y nacional con los acuerdos establecidos por los expertos latinoamericanos y europeos en estudios previos.

La colecta de datos se implementó con técnica Delphi -evaluación y análisis sistemático de opiniones de grupos expertos en un determinado tema (Marchena, 1990). El instrumento utilizado fue la adaptación del cuestionario efectuado por Amalio Blanco en el Proyecto para la mejora de los *currículo* de América Latina auspiciado por la OEI (Blanco, 1995) conformado por 93 ítems con formato likert de cinco puntos. Cada ítem indagó el grado de acuerdo con respecto a una determinada afirmación sobre la formación universitaria de grado en psicología en cuatro áreas (*perfil, estructura del curriculum, curriculum ideal y consideraciones sobre el comportamiento*).

El mismo se administró en dos versiones: soporte papel para

el grupo local y soporte electrónico para el grupo nacional ([www.mdp.edu.ar/psicologia/cuestionariodelfi.htm](http://www.mdp.edu.ar/psicologia/cuestionariodelfi.htm)).

Partiendo de nuestra escala gradual de 1: desacuerdo total a 5: acuerdo total, tomamos como medidas la *media estadística*, la *desviación estándar*, y el *coeficiente de variación*, el cual nos brindó una medida de la variabilidad del grupo con respecto al reactivo en cuestión. Además del análisis descriptivo efectuado por Blanco se emplearon medidas de correlación entre grupos (coeficiente de Spearman) como modo de comparación entre los niveles de acuerdo de los mismos. Cabe señalar que dicha tarea no fue realizada con la totalidad de los ítems del cuestionario debido a que la adaptación lingüística del mismo junto con modificaciones emanadas de la prueba piloto produjeron que algunos reactivos se incorporaran y que otros variaran en su formulación. No obstante, el análisis entre los grupos nacionales fue posible en su totalidad y los aspectos más relevantes a los fines de nuestra investigación pudieron relevarse en la comparación de la muestra extranjera.

Como expertos se consideraron: los profesores titulares o adjuntos a cargo de las asignaturas (por ser los que deciden sobre los contenidos y bibliografías de los programas) y los profesores que, en representación de cada Facultad del país, participaron en el Programa de Formación de Especialistas de AUAPsi en 1996/8.

### Las muestras fueron:

- a. UNMDP: N = 20, 7 hombres (35%) y 13 mujeres (65%). Promedio de 50 años, dos doctores, dos de magíster y cuatro especialistas. El promedio de años de recibido fue de 18, y el de años a cargo de la asignatura de 7, 8.
- b. AUAPSI: N = 12, 3 hombres (25%) y 9 mujeres (75%), Promedio de edad 53 años, cinco poseen título de doctor, tres de magíster y cuatro son especialistas. El promedio de años de recibido fue de 28 y el de años a cargo de la asignatura 14.
- c. GRUPOS EXTRANJEROS: profesores latinoamericanos N=16 y europeos N=16 participantes del estudio Delphi realizado por A. Blanco.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados de la investigación en su totalidad se encuentran on line, pudiendo ser consultados dentro del Anuario de Becarios en la página de nuestra Facultad (Ostrovsky, 2005). Allí se puede disponer de las respectivas tablas, que no han podido incluirse en este escrito por el formato solicitado. Por esto también es que presentamos resultados y su análisis en el mismo apartado, forzando el formato IMRAD.

Hemos seleccionado para esta comunicación algunos resultados que por sus niveles de desacuerdo intra o intergrupos se nos presentan como *aspectos controversiales*.

1. Para el grupo local (UNMP) el ítem "*La licenciatura no es el momento más adecuado para una capacitación avanzada de índole profesional*" tiene una media de 2.75, mientras que en el ítem "*La capacitación para el ejercicio profesional autónomo conlleva al menos dos componentes: un programa troncal y una capacitación avanzada de índole profesional*" la media es de 4.10. En ambas afirmaciones el coeficiente de variación es bajo (0, 11 y 0,13) lo cual indicaría unanimidad en las respuestas. Pareciera que lo expresado en el primer punto remite a la tradición de formación de post título en nuestro país, especialmente cuando se enfatiza la orientación clínica. Esta formación, que transcurre en las asociaciones privadas y que los comienzos del postgrado académico no ha desplazado, responde a adjudicar (no sin razón) una inexperticia del graduado para su desempeño profesional. Cuando se plantea el segundo ítem, se relativiza la afirmación porque se incluyen los dos tramos formativos, en cuyo contexto la formación profesional no puede ser negada en el grado mismo. Una primera conclusión al respecto, sería que los docentes de este grupo mantienen como premisa que el desempeño profesional se legitima en la formación postgraduada. Sería interesante indagar acerca de la valoración que se otorga a esta formación cuando es

impartida intra o extramuros académicos, para comprender mas acabadamente las razones de esta divergencia.

2. Otra diferencia entre los grupos se presenta con relación a la homogeneidad: en el grupo marplatense observamos -a diferencia de los restantes grupos comparativos- coeficientes de variación elevados en los ítemes de menor acuerdo. Ello mostraría que el grupo presenta una opinión de conjunto más sólida (de menor dispersión- menos de 0,20 de cv) en lo que considera deseable (Ej.: *psicopatología* como contenido conceptual con cv de 0,08); a la vez que muestra mayor dispersión en lo que estipula menos relevante (Ej.: *aprendizaje animal* con cv de 0,42). Este último punto podría entenderse como un indicador de la ausencia de una visión de conjunto respecto a aquellos contenidos y objetivos de la formación de grado que se contemplan como menos relevantes.

3. Un punto que recibió un tratamiento particular por el grupo local en relación a los demás grupos fue aquel en que se indagaba acerca de los procesos básicos. En la dimensión *Contenidos Conceptuales* hubo de opinarse sobre la pertinencia de 28 contenidos, obteniéndose luego de su análisis una jerarquía de los mismos. Llama la atención que en los grupos de Auapsi, Latinoamérica y Europa, los procesos básicos (por ej. *percepción, atención, memoria, pensamiento, lenguaje*) aparecieron puntuados en bloque y con puntajes elevados de acuerdo, mientras que en el grupo UNMdP se puntúan de manera aislada, lo cual podría interpretarse como cierta tendencia a contemplar los mismos como capítulos independientes del psiquismo.

4. En el ítem *Es el psicólogo un agente de cambio social?* en la dimensión *Perfil del Egresado*, el grupo UNMP respondió con una M. 3, 60, siendo dicha puntuación más elevada que la de los grupos comparativos. Pese a ello, al jerarquizar contenidos formativos, la *psicología económica, la psicología política y la psicología comunitaria* aparecen entre los ocho contenidos con puntajes más bajos de un total de 28, siendo la *psicopatología*, la *psicología clínica* contenidos con promedios superiores a 4, 60 y de alto consenso (cv: 0,08). Pareciera que la visualización del cambio social remite a enfoques y herramientas provenientes del área clínica. Desde allí, no queda claro si es desde desarrollos científicos y profesionales de la Psicología desde donde se propiciaría el cambio social, o si se adjudica a características logradas por las personas en su formación psicológica. Como hipótesis preliminar podría plantearse que según su mirada, es el psicólogo y no la Psicología el que debe ser agente de cambio. Ello se afirmaría aún más en el bajo puntaje (2,60) dado a la siguiente afirmación correspondiente a la dimensión *Perfil del Egresado*: "*Cuestiones tales como la relevancia, la responsabilidad, el compromiso y el cambio social forman parte de la razón de ser de la Psicología como ciencia*"

5. Dentro de lo que se privilegia para la formación de psicólogos en la muestra marplatense, hay coincidencia con los puntajes del grupo AUAPsi y los grupos internacionales, en el contemplar un recorrido en dos tramos con una estructura científico-profesional. Sin embargo, observamos que los contenidos tanto conceptuales como procedimentales que hacen a la formación científica aparecen con pesos más bajos, lo que lleva a pensar que se está privilegiando una formación profesionalista en el grupo local, lo que sería congruente con la estimación que acerca de ello se detecta a nivel nacional y que se confirma en la bibliografía que hemos citado. El hecho de que el grupo de AUAPsi se aparte de esta tendencia, y se acerque más a los grupos extranjeros, puede reflejar la incidencia que el coordinador extranjero tuvo en el trabajo realizado por ese grupo.

En referencia a los contenidos procedimentales mismos, aquellos con mayor respaldo son *entrevista, evaluación psicológica y técnicas de observación* (4.73, 4.90 y 4.63) con coeficiente de variación entre 0,09 y 0,10 y los de menor peso *técnicas de biorretroalimentación, registros psicofísicos, evaluación neuropsicológica* (2.69, 3.50 y 3,60) También podemos observar,

tal vez por el mismo efecto mencionado, que en el grupo AUAPsi los contenidos procedimentales menos ponderados son los mismos, pero aquellos de mayor puntaje difieren, siendo éstos *diseños de investigación y construcción y aplicación de técnicas de encuesta y cuestionario*. De ambos, el primero se presenta como el contenido más respaldado también en los grupos europeos (4,56) y latinoamericanos (4,61), pudiéndose contemplar cierta discrepancia con el grupo local respecto al status de la investigación en la formación de grado.

## DISCUSIÓN

Del análisis de los datos señalamos que, en líneas generales, no podrían plantearse opiniones homogéneas referidas a la Psicología y la formación de psicólogos en Argentina, las que podría contrastarse con opiniones diferentes foráneas, sino mas bien grupos locales (como el de MDP) y grupos especializados en el tema (como el de AUAPsi), los que comparados con otros grupos (como el grupo europeo y el latinoamericano) presentan distintos niveles de acuerdos y desacuerdos respecto a las dimensiones indagadas.

Las discrepancias del grupo local respecto a los grupos comparativos, y la presencia de puntos de inconsistencia interna reflejadas en las opiniones frente a distintos reactivos del instrumento sobre el mismo tema, plantean la necesidad de continuar con estudios que indaguen los grados de acuerdo o desacuerdo en los formadores de psicólogos respecto a lo que la disciplina es y qué y cómo debe enseñarse. Los cambios curriculares, tal como están siendo demandados, solo pueden ser sostenidos en base a consensos sobre la formación y a capacitación docente específica en los temas que lo requieran.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M. & EAGLY, A. (Eds.) (1999) *Psicología en las Américas*. Caracas: Sociedad Interamericana de Psicología.
- ARDILA, R. (1978) *La Profesión de Psicólogo*. Trillas
- ARDILA, R. (1986). *La psicología en América Latina. Pasado, presente y futuro*. México: Siglo XXI.
- AUAPsi (1998) *Informe Final del Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología*. FOMEC-UBA
- BLANCO, A. (1995). *Proyecto para el mejoramiento de las curricula en las universidades de América Latina. Anteproyecto de Psicología*. Madrid: Documentos OEI.
- BLANCO, A. (1998). *Requisitos y necesidades de formación para la psicología del siglo XXI*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51 (1), 149-172.
- BLANCO, A.; DEMBO, M.; DI DOMÉNICO, C.; PINEDA, G. & ROJO, M. (1993). *La formación del psicólogo para el año 2000*. XXIV Congreso Interamericano de Psicología. Santiago de Chile, Documento de Simposio.
- Comité Coordinador de 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 psicología no Mercosul* (pp. 15-19). Brasília: Autor.
- Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur (2001). *Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Acreditación de Carreras de Psicología*. Archivo FEPA.
- CORTADA DE KOHAN, N. (1992): Argentina. En Sexton, v. y Hogan, y: *International Psychology. Views from around the world*. University of Nebraska Press..
- DAGFAL, A. (1998) *La creación de la carrera de psicología en la Universidad Nacional de la Plata. I pasaje del campo de la educación al predominio de la clínica. El lugar del psicoanálisis (1957-1966)*. Informe Final de Beca de Iniciación. Universidad Nacional de La Plata. Mimeo.
- DAGFAL, A. (1997). *La psicología en la ciudad de La Plata durante el período peronista*. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA, 5, 290-309.
- DI DOMÉNICO, C. (1996) *Psicología y Mercosur. Acerca de la armonización curricular*. *Acta psiquiátricol Am lat*, 42 (3) 230-242
- DI DOMÉNICO, C. & PIACENTE, T. (2003). *Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas*. En J. Villegas, P. Marassi & J. P. Toro (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas* (tomo 3, pp. 31-57). Santiago: Sociedad Interamericana de Psicología.

- DI DOMÉNICO, C. & VILANOVA, A. (Eds.) (1999). Formación de psicólogos en el Mercosur. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- 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.
- DUARTE, A. (1996) La psicología académica en lo que va del siglo *Acta psiquiátr psicol Am lat*, 45 (3) 201-211
- Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur (2001) Protocolos de Acuerdos Marco sobre Formación de Psicólogos, Montevideo.
- GENTILE, A. (1996). Referencias a la psicología y al psicoanálisis en los orígenes de la psiquiatría rosarina. 1920-1940. Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología, 2 (1/2), 15-51.
- GENTILE, A. (1998). El psicoanálisis en los comienzos de la Carrera de Psicólogo en Rosario. *Revista de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario*, 1, 141-148.
- GENTILE, A. (2003). Ensayos históricos sobre psicoanálisis y psicología en la Argentina (1927-1960). Rosario: Fundación Ross.
- KLAPPENBACH, H. (2002) Formación del psicólogo en Argentina. El contexto del Mercosur y el impacto europeo. Seminario "Formación Continua en Psicología" Santiago de Chile, 2 de agosto de 2002. Mimeo.
- KLAPPENBACH, H. (1995). The process of psychology's professionalization in Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 16 (1/2), 97-110).
- KLAPPENBACH, H. (1999). Más allá de Boulder y el Modelo Latinoamericano. Algunas notas críticas sobre la currícula del psicólogo en Argentina. San Luis: Mimeo
- KLAPPENBACH, H. (2000b) El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 2, 191-227.
- KLAPPENBACH, H. (2000a) El título profesional de psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 419-446.
- KLAPPENBACH, H. (2004). Psychology in Argentina. In D. Wedding & M. Stevens (Eds.), *Handbook of International Psychology* (pp. 129-150). New York: Brunner-Routledge, 2004.
- MARCHENA, J. (1990) El método Delphi. En: Valcío, J. (comp.) *Técnicas gerenciales en administración pública*. Documentación Administrativa Nro.223, INAP.
- OSTROVSKY, A (2005) Opiniones expertas sobre la formación de grado en psicología: análisis de concordancias a nivel local y nacional y comparación con opiniones expertas latinoamericanas y europeas. Informe Final. Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación. Facultad de Psicología de la UNMDP. Pág. 101-120.
- 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.
- PIACENTE, T. (1998). Psicoanálisis y formación académica en psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44 (3), 278-284.
- ROSELLI, N.(1983) Introducción histórica al desarrollo de la psicología argentina. Rosario, IRICE.
- ROSSI, L. (1995). Psicología: secuencias instituyentes de una profesión. Buenos Aires: Secretaría de Cultura-Facultad de Psicología-UBA.
- ROSSI, L. (2003). La psicología preprofesional en la Argentina. Proyectos de formación específica en psicología en el marco histórico-político y social. *Investigaciones en Psicología*, 8 (2), 93-109.
- ROSSI, L. (Ed.) (2001). Psicología: su inscripción universitaria como profesión. Una historia de discursos y de prácticas. Buenos Aires: Eudeba.
- TORO, J. y 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.
- VEZZETTI, H. y col.(1994) Crónica elemental de la creación de las Carreras de Psicología en la Argentina. Módulo 5 de la Cátedra I de Historia de la Psicología. UBA.
- VEZZETTI, H. (1989). Freud en Buenos Aires. 1910-1939. Buenos Aires: Puntosur.
- 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 Martín.
- 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. (1996) Pautas para un perfil de psicólogo iberoamericano. *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría*, pp.666-673. Buenos Aires, Panamericana.
- VILANOVA, A. (2000). La formación académica del psicólogo en el mundo y en el país. En O. Calo & A. M. Hermosilla (Eds.), *Psicología, Ética y Profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur* (pp. 107-118). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- VILANOVA, A. (2003). Discusión por la psicología. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- VILLEGAS, J.; MARASSI, L y TORO, J.C. (Ed.) (2003a) Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Vol.II Santiago de Chile: SIP.
- VILLEGAS, J.; MARASSI, L. y TORO, J.C. (Ed.) (2003b): Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Vol.III Santiago de Chile: SIP.



# LA GESTIÓN INTERINSTITUCIONAL COMO HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN/ACCIÓN EN LAS ESCUELAS

Padawer, María  
Universidad de Buenos Aires - Municipalidad de Tigre

## RESUMEN

Se presenta un dispositivo de trabajo, llevado a cabo conjuntamente entre un Centro de Desarrollo Infantil de gestión municipal sin ingerencia directa en la estructura educativa, las Jefaturas de Inspección de las ramas de Psicología y los EPB correspondientes y los equipos técnicos de la totalidad de las escuelas de gestión pública del Municipio. Este dispositivo es uno de los varios que se desarrollan en y desde el Centro de Desarrollo Infantil para abordar una problemática compleja que es la de niños entre 6 y 14 años que se encuentran fuera del sistema educativo formal, con el objetivo de favorecer su inserción o reinserción escolar. El dispositivo se propone como una estrategia efectiva que permite el abordaje multidisciplinario e interinstitucional de las problemáticas actuales de niños y adolescentes en contextos de extrema vulnerabilidad socioeconómica. Es un espacio de formación y perfeccionamiento de profesionales y de investigación en la temática y se presenta a los fines de ofrecer alternativas metodológicas para los equipos profesionales de instituciones educativas.

## Palabras clave

Escuela Exclusión Vulnerabilidad Socioeconómica

## ABSTRACT

In this paper we present a working device, carried out jointly among a Children's Development Center of municipal management without direct intervention at the educational structure, the Inspection's Headquarters of the Psychology branches and the correspondent EPB and the technical teams of all the schools of public management of the Municipium. This device is one of the various which are performed inside and from the Children's Development Center to be able to come up to a complex problem as it is the one of children between 6 and 14 years old who are outside of the formal educational system, with the aim of helping their school insertion or reinsertion. The device is proposed as an effective strategy which allows the multidisciplinary and interinstitutional approach of the present problems of children and teenagers who belong to contexts of extreme socioeconomic vulnerability. It is a formation and improvement space for the professionals and of research about this topic and we present it in order to offer methodological alternatives for the professional teams of educational institutions.

## Key words

School Exclusion Socioeconomical Vulnerability

## CONTEXTO Y PRESENTACIÓN

El dispositivo que se presenta se enmarca institucionalmente en un Centro que trabaja con niños que se encuentran fuera del sistema educativo formal, y en el que se incluye sistemáticamente a los niños y a sus familias - padres o adultos responsables - en espacios de trabajo grupal simultáneos pero con tareas diferenciadas, entendidas como intervenciones profesionales, y desarrolladas en base a tres ejes: el educativo, el psicológico y el social. Se cuenta con un equipo interdisciplinario que desde el primer contacto que la familia realiza con el Centro, la incorpora a estas actividades, a través de las cuales se profundiza el conocimiento sobre las familias, sus contextos y la diversidad de circunstancias que contribuyen a la exclusión del sistema educativo, al tiempo que se trabaja para su inserción o reinserción. Los dispositivos que se desarrollan en el Centro se articulan con el dispositivo interinstitucional que a continuación se describe. El dispositivo se inscribe como parte de las propuestas de transferencia que el Proyecto UBACyT P051 (Programación 2004-2007) desarrolla.

*Por qué la gestión interinstitucional como herramienta?*

- Se considera el acceso a la educación como una política de Estado.
- Para la toma de decisiones respecto de niños excluidos del ámbito educativo, ya sea por el "fracaso" de diversas estrategias de inclusión, o porque las familias no los han inscripto por razones de contexto actual o porque se trata de familias con varias generaciones no escolarizadas, se requiere conocer y tomar en consideración el ámbito de pertenencia del niño y su familia y complementar las acciones asistenciales con recursos específicos diseñados desde las instituciones educativas.
- Para el desarrollo de estos recursos específicos se necesita establecer un "espacio interinstitucional" dentro del ámbito educativo que, teniendo en cuenta los dispositivos corrientes implantados en cada una de las instituciones participantes (Centro y escuelas), se constituya como un "espacio de trabajo" que permita el aprendizaje y el registro sobre los modos en que la escuela "observa" y actúa en las situaciones cotidianas vinculadas niños no escolarizados o en situación de deserción.
- El Centro desde sus inicios consideró relevante observar y sistematizar las estrategias que los distintos actores escolares (inspectores, docentes, personal técnico de gabinetes) construyen respecto de los niños y sus familias y los vínculos que establecen con los profesionales del Centro, para el logro de una mejor operatividad cotidiana.

Esta presentación se focaliza en la construcción e implementación de una modalidad de gestión interinstitucional como herramienta de investigación/acción para los profesionales que cotidianamente desde dos espacios institucionales estatales - Centro y escuelas - registran situaciones de exclusión educativa. Es un estudio de caso; sus conclusiones no son totalmente generalizables pero sí han demostrado ser eficaces al momento de una aproximación sistemática a la comprensión de la exclusión educativa como fenómeno complejo.

Se menciona asimismo que la articulación entre lo singular de cada escuela (sus actores, localización geográfica, espacios físicos, historia, entre otros componentes) y el contexto socioeconómico del Municipio fue un aspecto que atravesó cada

una de las etapas del trabajo que dio lugar a la construcción del dispositivo.

## CARACTERÍSTICAS DEL DISPOSITIVO

### PARTICIPANTES

Personal del Centro. Profesionales de Ciencias de la Educación, el Trabajo Social y la Psicología, con dependencia directa del Municipio.

- Miembros del Consejo Escolar. Consejeras/os escolares con extensa trayectoria en distintos roles dentro del ámbito educativo formal (docentes, miembros de equipos técnicos, directivos)
- Inspectoras correspondientes a la rama de Psicología y EPB
- Equipos técnicos de todos los establecimientos escolares públicos del Municipio (Orientadores/as escolares, maestras/os recuperadoras/es, trabajadores sociales)

## OBJETIVOS

### Objetivo General

Contribuir al desarrollo escolar de los niños del Municipio mediante el análisis interdisciplinario e interinstitucional de situaciones escolares cotidianas, para generar propuestas de intervención posibles en los establecimientos participantes.

### Objetivos específicos

- Sistematizar y analizar información acerca de estrategias desarrolladas desde las distintas instancias institucionales del ámbito escolar para el abordaje de situaciones de deserción escolar;
- Observar y analizar situaciones escolares que los distintos integrantes de la comunidad consideren como "obstáculos" para el óptimo desarrollo escolar de los niños del Municipio;
- Promover la articulación entre instituciones implicadas en la problemática;
- Producir material de promoción de temas que se consideren pertinentes, destinados a los distintos miembros de la comunidad educativa;
- Elaborar informes sistemáticos destinados a las distintas instituciones involucradas;
- Constituirse como un espacio de intercambio interdisciplinario;
- Generar y convocar a Jornadas de divulgación de los datos y experiencias desarrolladas en los distintos establecimientos

## METODOLOGÍA DE TRABAJO

- a) Encuentro mensual de 3 horas de duración en horario alterno (turnos mañana y tarde en forma rotativa para facilitar el cumplimiento de las funciones de los participantes del dispositivo)
- b) Sede fija de trabajo. Se estableció este acuerdo para facilitar el acceso a los recursos materiales necesarios para el cumplimiento de las tareas propuestas (PC, teléfono, espacio de reunión adecuado)

La metodología de trabajo implementada contempla como un aspecto relevante a considerar la gran extensión geográfica del Municipio sede del proyecto. Por esta razón de acuerdo a realizar las reuniones mensuales agrupando las escuelas por la localidad de pertenencia, conformándose 7 espacios de trabajo simultáneos que confluyen en un encuentro plenario mensual a los que asisten los representantes (de elección rotativa) de cada una de las localidades y en los que se trabaja con la misma modalidad que en las de localidad de origen.

Se propone como metodología el estudio de caso. En forma rotativa cada equipo participante presenta en la reunión mensual correspondiente a su localidad el tema o recorte que considera pertinente trabajar en relación al tema eje del proyecto.

Los ENCuentros DE TRABAJO se desarrollan de acuerdo a un cronograma de trabajo que establece las siguientes etapas:

### ETAPA I

- Conformación de los grupos de trabajo de acuerdo al criterio de proximidad geográfica debido a las características del Municipio sede el dispositivo
- Presentación del proyecto a los establecimientos educativos.

### ETAPA II

- Relevamiento de demandas y sistematización de la informa-

ción que las instituciones educativas participantes disponen, acerca de la temática eje;

- Construcción de acuerdos acerca de la modalidad de trabajo en los *encuentros de trabajo*;
- Construcción de un *instrumento de registro observacional* de situaciones en el ámbito escolar que permita la unificación de criterios para la presentación del material en los *encuentros*.

### ETAPA III

- Desarrollo y puesta a prueba del *instrumento de registro observacional*. El mismo con formato de grilla se constituye en sí mismo como un canal de comunicación cotidiana entre los distintos actores en relación a "derivaciones" a tratamientos (psicológicos, psicopedagógicos, entre otros) como así también dentro de cada establecimiento educativo desde el docente al equipo técnico.

### ETAPA IV

- Desarrollo de los *Encuentros de Trabajo*.

## CONCLUSIONES

La posibilidad de construir un espacio de vinculación interinstitucional focalizado en una temática específica ofrece aportes significativos al abordaje de la misma. En la medida que sus acciones se definen y se desarrollan en forma conjunta se muestra que la "efectividad" de las actividades emprendidas en los distintos espacios institucionales para trabajar con niños no escolarizados o en situación de deserción, no dependen exclusivamente de la pertinencia de sus objetivos o procedimientos administrativos. Si bien estos factores son de singular importancia, siempre están inmersos en contextos sociales particulares en los que participan múltiples relaciones y actores.

La utilización de observaciones recogidas y sistematizadas por los propios actores participantes y fundamentalmente el trabajo acerca de cómo las observaciones se construyen, pone de manifiesto la diversidad de factores intervinientes en las prácticas escolares cotidianas y las perspectivas de cada uno de los actores respecto de ellas. El dispositivo propuesto facilita la implicación necesaria de cada uno de los actores en los escenarios cotidianos y pone en evidencia la complejidad de cada una de las situaciones examinadas.

El trabajo sistemático entre pares, y en el que participan activamente distintos niveles en la estructura institucional (directivos, inspección, docentes, personal externo a los establecimientos escolares) lejos de "juzgar" o "evaluar" las distintas acciones desarrolladas, muestran la posibilidad de generar "innovaciones". Innovaciones emergentes desde un espacio construido colectivamente que, si bien responde a todas las normativas vigentes, permite elaborar una metodología de trabajo en forma activa que implica una apropiación del espacio de trabajo propuesto. Un ámbito de producción y articulación que, aunque propuesto desde muchos programas y gestiones, en forma concreta muchas veces encuentra serios inconvenientes al momento de encontrar lógicas de apropiación por parte de los verdaderos efectores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley nro. 26.061)

CERVONE, N.; LUZZI, A.; SLAPAK, S. (2006): "Problemáticas psicológicas y psicosociales actuales". En: Triolo Moya, F. y Giordano, M. (comp.): La cultura actual. Su impacto en distintos campos disciplinares. Ediciones LAE. UNSL, 2006

SLAPAK, S.; CERVONE, N.; LUZZI, A.M.; PASSALACQUA, A.; MENESTRINA, N.; SIMONOTTO, T.; PADAWER, M.; RAMOS, L.; RODRIGUEZ NUÑEZ, M.V.; NUÑEZ, A.M.: "Estrategias asistenciales e investigación sobre conductas violentas en niños entre seis y doce años" (pág. 5-33). Revista de Psicología Vol. XVIII, 1, 2000. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.

CERVONE, N.; LUZZI, A.; SLAPAK, S.: (1998). "El papel de la escuela en los procesos de socialización". Latinoamérica. Procesos y transformaciones en los vínculos Tomo I. 423-430. FLAPAG. Fau Editores. Montevideo.

CERVONE, N.; PADAWER, M.; GAITÁN, L.; NIMCOWICZ, D.: (2000). "La relación niño-escuela en el inicio de la escolaridad primaria. FLAPAG. Fau Editores. Montevideo.

# ¿QUÉ HACEN Y QUÉ PIENSAN LOS DOCENTES DE ÁLGEBRA SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE SUS ALUMNOS?

Pano, Carlos Oscar; Torre, Valeria Alejandra  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Este trabajo comunica los resultados del análisis de entrevistas semiestructuradas, administradas a docentes que enseñan Álgebra. Esta tarea es parte de la segunda etapa de un proyecto de investigación acerca de la evaluación de los aprendizajes de estudiantes tecnológicos. Con las entrevistas se recogieron datos que permitieron conocer las prácticas y las concepciones sobre evaluación de los docentes, como así también la distancia entre el hacer y el pensar de éstos. Se relacionaron estos aspectos con los modelos de prácticas evaluativas tradicionales e innovadoras, mostrando un modo de evaluar más cercano a las primeras y centrado en la función social de la evaluación, mientras que sus concepciones se acercan a las llamadas innovadoras. Esta investigación abrió algunos interrogantes: ¿Por qué los docentes, a pesar de su formación y de sus concepciones no pueden poner en acción sus ideas innovadoras?, ¿Por qué los docentes quedan sometidos, según sus dichos, a los condicionamientos institucionales sin hacer valer sus ideas innovadoras? La reflexión sobre estos interrogantes constituye un aporte para el mejoramiento de la función docente en la universidad hacia el logro de la calidad educativa.

## Palabras clave

Evaluación Prácticas Concepciones Universidad

## ABSTRACT

WHAT DO ALGEBRA TEACHERS THINK AND DO ABOUT THE EVALUATION OF THEIR STUDENTS' ACHIEVEMENTS?

This work displays the results of the analysis of semi-structured interviews with algebra teachers. This task is part of the second stage of a research project concerning the evaluation of the achievements of technology students. The interviews yielded data that allowed us to learn about the teachers' practices and conceptions of evaluation, as well as the distance between their ideas and their actions on this matter. These aspects were confronted with traditional and innovative models of evaluating practices, and showed that their way of evaluating is closer to the former and centered on the social function of evaluation, whereas their conceptions are closer to innovative models. This research made us come up with new questions: Why can't teachers, despite their training and conceptions, put their innovative ideas into action? Why do teachers remain submitted, in their own words, to institutional conditioning without implementing their innovative ideas? Reflecting on these issues contributes to the improvement of the teacher's role within university towards achieving quality education.

## Key words

Evaluation Practices Conceptions University

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación acerca de la evaluación de los aprendizajes de estudiantes universitarios tecnológicos. En él se comunican los resultados del análisis de entrevistas, administradas a docentes de Álgebra y Geometría Analítica, asignatura homogénea del primer nivel de la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional. Con las entrevistas se recogieron datos que permitieron conocer las prácticas y concepciones sobre la evaluación de los entrevistados, estableciendo relaciones posibles entre ellas y vinculándolas a los modelos de prácticas evaluativas: las tradicionales y las innovadoras; modelos que fueron descriptos en Pano et al (2005). El Álgebra Lineal sobre la que se desarrolla la asignatura, tiene en nuestra época un carácter básico, por ser una disciplina que permite organizar información en cualquier contexto, discreto o continuo, y establecer un puente entre el Álgebra y la Geometría. Esta asignatura brinda al alumno universitario la posibilidad de encontrarse con una teoría matemática estructurada a partir de un conjunto de axiomas que sintetizan las propiedades fundamentales de variados conjuntos de objetos, y de realizar cálculos no triviales - aunque tampoco excesivamente complejos - sobre modelos más o menos realistas de muchos fenómenos que tienen interés en ciencias e ingeniería. Se debe reconocer que los temas del Álgebra Lineal continúan siendo conocimientos de difícil aprendizaje para la mayoría de los alumnos. Esto es fundamentalmente por "la naturaleza misma del Álgebra Lineal (dificultades conceptuales) y el tipo de pensamiento necesario para su comprensión (dificultades cognitivas)" (Dossier y Sierpinski 2000) Estos dos aspectos son a menudo inseparables en el proceso real de aprendizaje. De aquí la importancia de atender especialmente a la función pedagógica de la evaluación para monitorear continuamente el proceso educativo.

## METODOLOGÍA

Los datos analizados fueron obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de la materia seleccionada. La modalidad empleada permitió recopilar los testimonios y las interpretaciones de los interlocutores respetando sus propios marcos de referencia. Las entrevistas fueron diseñadas teniendo en cuenta los modelos evaluativos considerados en el marco teórico que sustenta a la investigación. Previamente se preparó una guía de preguntas que sirvió para orientar el desarrollo de las entrevistas. Los ejes fueron definidos por los siguientes temas: modos de evaluar en la asignatura, funciones de la evaluación, vínculo de la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje, relación de la evaluación con la actividad profesional, participación del alumno en la evaluación y concepciones de los profesores sobre la evaluación.

## QUE HACERES Y CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES

Preguntados sobre las instancias de evaluación que tienen lugar durante la cursada, los docentes entrevistados coincidieron en relatar las previstas en el programa de evaluación establecido por la dirección de la cátedra. Hay dos evaluaciones parciales, recuperables, y un examen final. Esta modalidad co-

existe con un régimen de promoción sin examen que pocos alumnos pueden aprovechar. Con la idea de llevar a cabo una evaluación continua se previó un sistema de seguimiento con la toma de varios parcialitos que según lo informado en la práctica se convirtió en instancias preparatorias del parcial. De esta manera los parcialitos sirven para que el alumno ejerza "su oficio" y aprenda estrategias que le permita conocer la modalidad y exigencias del examen, los puntos considerados importantes por el profesor y sus expectativas. Esto llevaría a que el alumno se convierta en un "mejor dador de examen" o en términos de Perrenoud (1990) aprenda su oficio de alumno universitario debilitando el carácter formador de la evaluación. La evaluación cumple en particular dos funciones, la función social de acreditación de saberes y la función pedagógica que permite reorientar la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido los docentes entrevistados reconocen que las evaluaciones cumplen la función de acreditación aunque se detienen a reflexionar en cuestiones referidas al carácter formativo de la evaluación. Esto es la posibilidad para revisar y modificar los métodos de enseñanza con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los alumnos. Paralelamente señalan que un obstáculo, para cumplir las modificaciones pensadas frente a los resultados de las evaluaciones, es la cantidad grande de temas del programa de la materia y el insuficiente tiempo previsto para desarrollarlos, aunque frente a éste despliegan algunas estrategias, como dar una explicación general basada en los errores cometidos o replanificar sus clases para el próximo curso. Queda así establecida para los docentes una relación entre la evaluación y este obstáculo. Así la evaluación es sentida en muchas oportunidades como una presión desde el exterior que encierra al docente en los contenidos que debe enseñar y no le permite hacer las modificaciones a favor de la mejora del proceso educativo. El docente queda situado en un lugar regido por un modelo que lo limita en sus posibilidades de innovar. Su formación y experiencia se desaprovecha en gran medida. En las prácticas convencionales, los docentes evalúan bajo condiciones determinadas institucionalmente, con recursos generalmente escasos, muchas veces en contradicción con lo que su leal saber y entender propondría en lo que hace a contenidos, modalidades y tiempos requeridos para eso. "El docente en esta concepción ha perdido su dimensión intelectual para convertirse en un operario de programas preestablecidos que desconocen su saber" (Díaz Barriga, 1994, 14). La evaluación, como una actividad formal que se realiza en momentos específicamente determinados y aislados de las otras actividades de formación, queda así desconectada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así es como muchos docentes enseñan por y para la evaluación. Un punto a destacar es que, cuando la evaluación sentida como esa presión externa que condiciona fuertemente la práctica docente, se corre de escena, aunque sea hipotéticamente, los docentes cambian casi radicalmente las formas de concebir sus clases, centrándose en el proceso de aprendizaje y sugiriendo estrategias que claramente pueden favorecerlo. Así pues piensan: analizar los errores que los alumnos comenten como una posibilidad de conocer los modos de pensar de ellos y abrir la puerta de entrada para producir el cambio conceptual, instaurar la evaluación continua, con la finalidad de realizar un seguimiento y acompañamiento de los alumnos en el aprendizaje de la materia, realizar evaluaciones diagnósticas para conformar grupos heterogéneos de trabajo y producir guías de problemas complementarias adecuadas al nivel alcanzado por cada grupo de alumnos. Estas estrategias intentan abordar el problema del fracaso académico. Problema grave en esta materia ya que sólo un 20% de los alumnos la aprueban llegando este porcentaje al 40% gracias a las instancias de recuperación. Pero también, librados de la evaluación, no respetarían los programas vigentes para hacer un uso del tiempo más adecuado a su pensamiento disciplinar y pedagógico. Así entrarían en contradicción con la práctica social que debe cumplir la Univer-

sidad, esto es facilitar a los alumnos el acceso a los saberes básicos, determinados institucionalmente, necesarios para su formación y posterior inserción en la vida profesional. Es interesante marcar como esta contradicción, entre las prácticas evaluativas de estos docentes y sus concepciones, puede verse también en el tratamiento dado a los errores de los alumnos, ya que los docentes los conciben como una fuente de información para conocer el pensamiento de sus alumnos y operar sobre él intentando así el cambio conceptual, pero en la práctica no realizan ninguna acción didáctica tendiente a trabajar este aspecto. Los docentes no consideran a las tareas de devolución de los exámenes como parte de la evaluación, sino que ellas descansan en la curiosidad, interés y responsabilidad de los alumnos, desaprovechando la posibilidad que ese espacio de intercambio puede aportar a los aprendizajes. Como señala Solé (2001) Estas actividades de devolución, parte importante de las evaluaciones, hacen referencia a la dimensión comunicativa, muchas veces no tomada en cuenta como fuente para la autorregulación de los aprendizajes. Es en estas actividades en donde los alumnos pueden aprender y comprender los criterios que se utilizan para valorar y juzgar su trabajo, criterios que les permite tomar conciencia de sus aciertos y dificultades para superarlas.

## CONCLUSIONES

Los docentes realizan una práctica evaluativa que apunta fundamentalmente a cumplir con la función social de acreditación y selección de la evaluación. Examinan a sus alumnos en momentos específicos, haciendo de la evaluación una actividad desconectada de la enseñanza y aprendizaje. No hacen evaluación cualitativa. La evaluación esta marcada fuertemente por los contenidos del programa y no les da lugar para que intenten hacerla jugar a favor del proceso educativo. Por lo tanto, el análisis de las entrevistas permite concluir que los docentes de Álgebra y Geometría Analítica realizan prácticas evaluativas que pueden enmarcarse dentro de las llamadas tradicionales. Pero si centramos el análisis en sus concepciones y reflexiones sobre la evaluación, notamos que éstas concuerdan con muchas de las características del modelo de prácticas innovadoras, cuestión que marca una distancia entre el hacer y el pensar. Esta investigación abrió algunos interrogantes: ¿Por qué los docentes, a pesar de su formación y de sus concepciones no pueden poner en acción sus ideas innovadoras?, ¿Por qué los docentes quedan sometidos, según sus dichos, a los condicionamientos institucionales sin hacer valer sus ideas innovadoras? Favorecer los cambios en la educación superior, es en parte, responsabilidad de aquellos que gestionan las universidades, pero es tarea de todos aquellos que somos parte de ella, reflexionar sobre lo que allí sucede como una de las posibles vías para el mejoramiento de la calidad educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- DÍAZ BARRIGA, A. (1994) "Una polémica sobre el examen". Revista Iberoamericana de Educación, N° 5, Mayo-Agosto. 1-22. Ed. OEI. Biblioteca Digital.
- DORIER, J.L. and SIEPINSKA, A.: Research into the teaching and learning of linear algebra, en Derek Holton et al. (eds.), The Teaching and learning of Mathematics at University Level : An ICMI Study, 1-1, , Netherlands, Kluwer Academic Publishers, 2000.
- PANO, C O.; TORRE, V. & DUHALDE, M. (2005). La evaluación de los aprendizajes de estudiantes tecnológicos. Memorias de las XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, UBA. Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires. Facultad de Psicología, UBA. Tomo I, 285-287.
- PERRENOUD, P. (1990). Las construcciones del éxito y el fracaso escolar. Madrid. Morata.
- SOLÉ, I. (2001). "Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras". Lectura y Vida, Año XXII, 4, 6-17

# INCIDENCIA DEL ADULTO-DOCENTE EN LA PRODUCCIÓN DE VIOLENCIA ENTRE PARES EN LA ESCUELA

Penecino, Elida; Ferroni, María Ester  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

## RESUMEN

En esta nueva etapa de nuestra investigación indagamos sobre el alcance de la tarea del adulto-docente en la promoción y prevención de aprendizajes que faciliten la construcción de una convivencia social solidaria, tolerante de la diversidad en el ámbito educativo. Destacamos la importancia de la intervención del adulto-docente en el proceso de resignificación de la naturalización de la violencia entre pares escolares. Desde la implementación de la herramienta metodológica seminario-taller, nuestro equipo de trabajo intentó e intenta, informar y formar a los distintos actores involucrados en el medio educativo sobre las características, condiciones y consecuencias de esta temática. A partir de las vivencias y experiencias vividas en el espacio-territorio del seminario-taller durante este tramo de la investigación, transformamos o podríamos decir des-territorializamos este espacio metodológico en un nuevo dispositivo interdisciplinar.

## Palabras clave

Violencia entre pares Adulto Docente Intervención Prevención

## ABSTRACT

"THE IMPORTANCE OF THE ADULT-EDUCATIONAL INTERVENTION IN THE VIOLENCE BETWEEN SCHOLASTIC PAIRS"

In this new stage of our investigation we investigated on the reach of the task of adult-educational in the promotion and the prevention of learnings that facilitate the construction of a shared in common social coexistence, tolerant of the diversity in the educative scope. We emphasized the importance of the intervention of the adult-educational one in the process of resignificación of the naturalization of the violence between scholastic pairs. From the implementation of the methodologic tool seminary-factory, our work party tried and tries, to inform and to form to the different actors involved in educative means on the characteristics, conditions and consequences of this thematic one. From the experiences and experiences lived in the space-territory of the seminary-factory during this section of the investigation, we transformed or we could say to east des-territorializamos methodologic space in a new device to interdiscipline.

## Key words

Violence Adult Intervention Prevention

## INTRODUCCIÓN

A partir de nuestras investigaciones acreditadas en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, desde el año 2001 sobre la temática del BULLYING, violencia entre pares en el medio educativo, afirmamos que es viable reconocer la existencia de la problemática en nuestro contexto escolar pero aparecen dificultades importantes al momento de registrar y visibilizar quiénes están comprometidos directamente; es decir resulta evidente que es muy difícil involucrarse o ver el modo en que cada uno está vinculado a ella. Tanto en las encuestas como en el trabajo realizado en talleres con docentes, apuntamos a que la violencia emerge como un problema en el que todos formamos parte, aunque no siempre veamos con claridad sus particularidades.

En esta perspectiva, nos convocamos, en esta nueva etapa de nuestra investigación, a indagar sobre el alcance de la tarea del adulto-docente en la promoción y prevención de aprendizajes que faciliten la construcción de una convivencia social solidaria, tolerante de la diversidad en el ámbito educativo. De nuestras indagaciones destacamos la importancia de la intervención del adulto-docente en el proceso de resignificación de la naturalización de la violencia entre pares escolares.

El registro y el análisis de parte de los adultos con respecto a *la importancia del rol docente como autoridad que regula las conductas en el espacio institucional* previene la invisibilidad de la problemática y contribuye a profundizar los procesos de formación ciudadana de los alumnos.

Por lo tanto, nos planteamos examinar la influencia de la violencia entre pares en la enseñanza y el aprendizaje debatiendo con los docentes sobre los supuestos con que definen los actos violentos en el contexto socio-institucional, las formas discursivas con que significan el maltrato entre pares en la escuela. De esta forma, intentamos promover el diseño de estrategias preventivas generando un proceso de trabajo que redefina el espacio del seminario -taller en pos de generar un nuevo espacio de características interdisciplinar.

## RECURSOS Y DESAFÍOS METODOLÓGICOS

### a- El seminario-taller:

Nuestras investigaciones sobre la violencia entre pares en el medio escolar nos permiten destacar la complejidad de esta problemática a la vez, que registramos obstáculos metodológicos importantes que dificultaron y dificultan el intento de un abordaje basado en muestras representativas o grupos de control. La necesidad de situar históricamente y de estudiar en íntima relación con el contexto socio-económico, político y cultural en que se genera, provocó la utilización de una lógica fundamentalmente cualitativa que nos ayudó a captar la definición de la situación que efectúan los propios actores sociales, así como el significado que éstos dan a sus conductas y actitudes.

Se trabajó sobre la producción discursiva de los protagonistas tomados como informantes. Por esta razón se utilizaron instrumentos metodológicos tales como entrevistas, seminario-talleres y cuestionarios que permitieron a los sujetos volcar sus perspectivas y vivencias.

Desde la implementación de la herramienta metodológica **seminario-taller**, nuestro equipo de trabajo intentó e intenta, informar y formar a los distintos actores involucrados en el medio educativo sobre las características, condiciones y consecuencias de esta temática. Se espera que el taller se constituya en un instrumento, en la medida en que es un procedimiento que estimula la expresión de los sujetos estudiados. Pensar el taller como herramienta y a la vez como dispositivo de intervención en el campo de la Educación, exige una *metodología abierta*, en la que, como investigadores, los integrantes del equipo somos parte activa del proceso de investigación. Así, lo discutido y generado en el taller produjo y produce efectos de intervención en el sujeto de la investigación, modificándolo, concientizándolo y permitiéndole apropiarse de nuevos conocimientos que aumentan el poder de su intervención en la realidad en un proceso dialéctico.

#### **b -El espacio-experiencia interdisciplinar:**

A partir de las vivencias y experiencias vividas en el espacio-territorio del seminario-taller durante este tramo de la investigación, transformamos o podríamos decir des-territorializamos este espacio metodológico en un **nuevo dispositivo**: convocamos a las docentes participantes a un espacio de encuentro de características horizontales, de presencia de las diferencias y diálogo que enriquezca la subjetividad a través de la comunicación de experiencias de quienes participamos así como la construcción de saberes nuevos y diferentes. Es decir, generamos una re-territorialización del dispositivo tradicionalmente conocido en un nuevo dispositivo interdisciplinar que aún no tiene un nombre definido, constituyendo al modo deleuziano podríamos decir, una línea de fuga, el intento de una nueva cartografía, una nueva forma de significar colectivamente la violencia en la Educación, con efectos de re-territorialización en nuestra propia subjetividad.

En este sentido, nos proponemos no sólo formar con herramientas teóricas a los docentes y demás actores institucionales sino también y sobre todo, atender a los desafíos que propone la realidad actual donde la reflexión sobre el sentido del compromiso de la intervención genere un diálogo entre la teoría y la práctica; un espacio de habilitación comprometida a nuevas estrategias de intervención.

#### **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Nuestra sociedad democrática, actualmente en crisis, reclama de la Educación un planteo crítico del conjunto de valores que definen nuestra realidad. En este sentido, las escuelas constituyen los espacios privilegiados donde los profesionales que desarrollamos prácticas sociales podemos aportar nuestro saber y nuestro hacer. La *escuela* por sí sola no puede transformar las situaciones de desigualdad e injusticia pero sí puede contribuir a que cada uno de sus actores sean agentes transformadores de su vida cotidiana. En esta dirección, nuestra tarea se orienta al análisis de las condiciones que generan la problemática del maltrato entre pares en el medio escolar en sus distintas fuentes y cómo los investigadores podemos contribuir desde nuestros saberes a la elaboración de estrategias preventivas que desarticulen y desnaturalicen los espacios que propician conductas violentas. Sabemos que las escuelas son los espacios de capacitación y socialización de nuestros jóvenes, la antesala de la futura inserción de éstos al mundo social y laboral de los adultos. Por lo tanto, nuestra contribución interdisciplinar al campo de la Educación, promueve aportes que impactan en este sector pero que también repercuten en *efecto cadena* en el resto de la comunidad.

en la escuela: situaciones visibles en tramas invisibles". Artículo publicado en la Revista Ensayos y Experiencias N°52, Bs.As, 2005.

GONZALES REY, Fernando. Investigación Cualitativa en Psicología. Edit. Educ., Sao Paulo, 1999.

MENIN, Ovide (Comp), "Prevención de problemas socio-psicológicos del aprendizaje". Coautoras Elida Penecino, María Ester Ferroni y otras. CG Editora, UNR, Fac.Psicología, Rosario, 1998.

MENIN, Ovide (Comp), "Aulas y Psicólogos. La prevención en el campo educativo". Art. "Prevención, Psicología y Educación. Autora, María Ester Ferroni, Edit. Homo Sapiens, Rosario, 2004.

MENIN, Ovide (Comp), "El oficio del psicólogo educacional". Art. Reflexiones sobre el oficio del psicólogo en el campo de la educación, Autora: María Ester Ferroni; CG Editora, UNR. Fac.Psicología, Rosario, 2000.

MENIN, Ovide (Comp), "Psicología Educacional. Debates en la Universidad". Art. "Aperturas" Autora, María Ester Ferroni. Editorial Laborde, Rosario, 2004.

OLWEUS, Dan. Conductas de acoso y amenaza entre escolares, Edit. Morata, Madrid, 1998.

---

#### **BIBLIOGRAFÍA**

DELEUZE, Gilles: "Derrames", Entre el capitalismo y la esquizofrenia", Ed. Cactus, Bs.As, 2005.

FERRONI, María Ester; PENECHINO, Elida y SÁNCHEZ, Angela: Violencia

# TEORÍA DEL CONFLICTO SOCIOCOGNITIVO Y APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Peralta, Nadia; Borgobello, Ana  
IRICE (CONICET - Universidad Nacional de Rosario). Argentina

## RESUMEN

El presente trabajo forma parte de la fundamentación teórica de una investigación en curso denominada "Aplicación de la teoría del Conflicto Sociocognitivo al ámbito del aprendizaje académico". Se pretende aplicar en un contexto educativo universitario de Aprendizaje Colaborativo el paradigma de la Psicología Social de Ginebra. El mismo se caracteriza por realizar estudios -en su mayoría experimentales- en situaciones de interacción colaborativa entre niños en el nivel de acceso a la operacionalidad lógica y en tareas co-participativas del tipo "resolución de problemas", donde se enfatiza el papel determinante que el conflicto sociocognitivo tiene en el progreso cognitivo. Por tanto, el objetivo primordial del presente trabajo radica en explicitar las categorías mencionadas para visualizar su posible aplicación en estudios a realizarse en el nivel universitario.

## Palabras clave

Conflicto sociocognitivo Aprendizaje colaborativo Nivel universitario

## ABSTRACT

SOCIOCOGNITIVE CONFLICT THEORY AND COLLABORATIVE LEARNING AT UNIVERSITY LEVEL

This paper is the theoretical arguments of a research named "Sociocognitive Conflict Theory application at academic learning". We try to apply at an educational university context of Collaborative Learning the paradigm of the Social Psychology of Geneva. This paradigm is characterized for experimental studies in interaction situations of collaborative learning between children in the level of access to logical operability. The tasks were of the type "resolution of problems", emphasizing the sociocognitive conflict in the cognitive progress. Therefore, the basic aim at the present paper is to describe the mentioned categories to explain a possible application in studies to realize in the university level.

## Key words

Sociocognitive conflict Collaborative learning University level

## INTRODUCCIÓN

El presente escrito delinea los conceptos utilizados como marco teórico conceptual de una investigación en curso denominada "Aplicación de la teoría del Conflicto Sociocognitivo al ámbito del aprendizaje académico" dirigida por el Dr. Néstor Roselli. Esta investigación está basada fundamentalmente en dos conceptos claves: "Conflicto Sociocognitivo" y "Aprendizaje Colaborativo". Cabe destacar que la mayor parte de los estudios que aplican estas teorías fueron realizados con niños o adolescentes, mientras que la presente investigación toma como población estudiantes universitarios, es decir, adultos jóvenes en situación de aprendizajes formales.

Por un lado, el concepto de "Conflicto Sociocognitivo" tiene su origen en la denominada Escuela de Ginebra y en relación a autores tales como Doise, Mugny y Perret-Clermont. Se basa en la idea de que la interacción con otros sujetos genera conflictos cognitivos beneficiosos para el aprendizaje.

Por otro lado, el concepto más reciente de "Aprendizaje Colaborativo", se fundamenta en el supuesto de que la interacción entre pares con objetivos comunes de trabajo beneficia la construcción de conocimientos.

El conflicto sociocognitivo se desarrolla privilegiadamente en contextos colaborativos de aprendizaje. El aprendizaje colaborativo entre pares (Dillenbourg, 1999) se produce en la actividad socioestructurante que supone el intercambio entre iguales y la confrontación de puntos de vista distintos, donde lo que está en juego es la potencialidad que emana de la pluralidad de perspectivas de los propios aprendices.

El objetivo final del proyecto de investigación antes mencionado es aplicar dicho modelo conceptual al seno de una propuesta didáctica de enseñanza de conocimientos en el nivel universitario basada en el aprendizaje colaborativo y el conflicto sociocognitivo. Por lo tanto a continuación se desarrollarán estos conceptos que son fundamentales para la consecución de dicho objetivo.

## ESCUELA DE GINEBRA

Piaget reconoció la importancia de la interacción entre pares por la pluralidad de puntos de vista que suscita y la descentración cognitiva que se desprende de ello. Sin embargo, esto es considerado, según Roselli (1999), sólo un efecto facilitador del desarrollo operativo, ya que el verdadero mecanismo explicativo del cambio de los esquemas de pensamiento es la equilibración que regula la relación entre el sujeto y el objeto. Desde mediados de los setenta la escuela de Psicología Social de Ginebra, piagetianos en su formación, con Doise, Mugny y Perret-Clermont, inauguraron una línea de investigación experimental sobre el "paradigma interaccionista de la inteligencia", cuyo objetivo era ofrecer una Psicología Social del Desarrollo Cognitivo como alternativa a una Psicología Genética de corte individual.

Cabe destacar que esta corriente se asienta en postulados piagetianos, pero la importancia que sus representantes asignan a la interacción sociocognitiva los acerca a la perspectiva vygotskiana. De todas maneras, el conflicto sociocognitivo, como mecanismo explicativo del desarrollo intelectual, los conecta prioritariamente con Piaget, en una suerte de revisión crítica de algunos de sus planteos.

Roselli (1988) sintetiza la orientación de dicha Escuela en dos

hipótesis clásicas: (1) la superioridad estructural de la *performance* interindividual sobre la individual y (2) la experiencia de interacción como factor de desarrollo cognitivo individual.

De Paolis y Mugny (1988) plantean la importancia del carácter dinámico de la teoría ya que la misma sostiene la causalidad entre el desarrollo social y el desarrollo cognitivo, y no un paralelismo entre ambos.

La Escuela de Ginebra considera que el conocimiento no implica sólo una relación entre un sujeto y un objeto, sino que involucra a la vez la relación del sujeto con los otros sujetos, adoptando el planteo de Moscovici de una psicología tripolar (ego-alter-objeto). Por lo tanto, la actividad del sujeto es una actividad socializada, y en la medida en que existen acciones y juicios que hacen confrontar a los sujetos, la coordinación finaliza en la obtención de un equilibrio que es por sí mismo social (Doise y Mugny, 1991).

Por todo lo anteriormente dicho, Gilly (1988) plantea que el modelo explicativo de dicha teoría es psicosocial y no únicamente psicológico.

### EL CONFLICTO SOCIOCognITIVO

En sus investigaciones, Roselli (1999, p.150) define al conflicto cognitivo como "...el rechazo explícito de un razonamiento o aporte cognitivo ajeno o propio, o simplemente la introducción de un punto de vista distinto -no necesariamente opuesto- respecto al preexistente (rechazo implícito). Tanto el rechazo como la nueva propuesta deben estar cognitivamente fundadas...". Según Mugny, Levy y Doise (1991), el conflicto es *cognitivo* siempre que otro sujeto revele un modelo contradictorio de resolución del problema y pueda justificarlo. Y es *social*, ya que el aspecto cognitivo se presenta por medio de los comportamientos del otro sujeto y le da a la interacción una orientación determinada.

Mugny, De Paolis y Carugati (1991) plantean que la interacción social no es mecánicamente fuente de progreso cognitivo ya que existen ciertos requisitos para que dicho progreso sea posible. El conflicto sociocognitivo puede surgir por a)-la interacción entre sujetos con diferente nivel cognitivo; b)-la interacción entre sujetos de un mismo nivel cognitivo pero con centraciones opuestas o; c)-la interacción de sujetos de igual nivel cognitivo pero que tienen perspectivas o puntos de vistas espaciales diferentes y que por lo tanto llevan a respuestas desiguales, a pesar de que aplican el mismo esquema.

### APRENDIZAJE COLABORATIVO

Según Dillenbourg y otros (1996), el aprendizaje colaborativo es un compromiso mutuo de los participantes en un coordinado esfuerzo por resolver juntos un problema.

Generalmente "colaboración" y "cooperación" son utilizados como términos intercambiables, sin embargo, no significan lo mismo. La cooperación remite a la división de tareas que llevan a cabo los participantes en una actividad, donde cada persona es responsable de la parte del problema que le toca resolver, para luego ensamblar los resultados parciales en un producto final. En cambio la colaboración supone una verdadera coordinación y actividades sincronizadas. Los sujetos trabajan "juntos" siendo posible la aparición de alguna división espontánea del trabajo, pero dicha división es horizontal y los roles pueden cambiar permanentemente, a diferencia de la cooperación donde la división del trabajo es "vertical" y fija.

De manera general se entiende que la colaboración es una estructura social en la cual dos o más sujetos interactúan entre sí y en algunas circunstancias, dicha interacción tiene efectos positivos.

Dillenbourg (1999) plantea que dicha interactividad no es definida por la frecuencia de las interacciones, sino por el grado en el cual estas interacciones influyen en los procesos cognitivos de los sujetos. No hay nada que garantice que la interacción ocurra, pero existen diferentes maneras de aumentar las probabilidades de que la misma se produzca. El diseño de la

situación, la elección correcta de la tarea que los sujetos deben realizar, el establecimiento de un andamio de interacción donde el profesor pueda especificar reglas de interacción así como también supervisar y regular las interacciones, puede promover la colaboración.

### Razones para aplicar estos conceptos al ámbito universitario

Las investigaciones realizadas acerca del conflicto sociocognitivo abordan principalmente la resolución de problemas, siendo éste el eje central de la mayoría de los estudios realizados dentro del campo de la interacción sociocognitiva. La Escuela de Ginebra se centró fundamentalmente en el nivel de la operatoria mental pura (resolución de problemas) y la elaboración de nociones lógico-matemáticas, mientras que el ámbito del aprendizaje de conocimientos ha sido poco abordado a través de la investigación experimental desde dicho paradigma.

Por otro lado, estos estudios se han realizado mayoritariamente con niños y adolescentes. Este encuadre evolutivo es coherente con el postulado teórico que supone que el progreso cognitivo que se busca a través de las interacciones sociocognitivas se optimiza en situaciones de transición evolutiva, siendo todavía necesario verificar las hipótesis socio interaccionistas en situaciones con sujetos adultos.

En coherencia con lo anteriormente expuesto, el objetivo final del proyecto será utilizar este modelo conceptual en una propuesta didáctica referida al aprendizaje de conocimientos a nivel universitario basado en el Conflicto Sociocognitivo y el Aprendizaje Colaborativo.

---

### BIBLIOGRAFÍA

- DE PAOLIS, P. y MUGNY, G. (1988). Regulaciones relacionales y sociocognitivas del conflicto sociocognitivo. En: G. MUGNY y J. A. PÉREZ (eds.), *Psicología Social del Desarrollo*, pp.119-137. Barcelona: Anthropos.
- DILLENBOURG, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En: P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier Science.
- DILLENBOURG, P.; BAKER, M.; BLAYE, A. & O'MALLEY, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. En: E. Spada & P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. (Pp. 189-211). Oxford: Elsevier.
- DOISE, W. y MUGNY, G. (1991). Percepción intelectual de un proceso histórico. Veinte años de psicología en Ginebra. *Psicología Social Experimental*. Anthropos. Revista de documentación científica de la cultura, N° 124, pp. 2-23, Barcelona.
- GILLY, M. (1988). Interacciones sociales y procedimientos en las construcciones cognitivas. En: A.N. PERRET-CLERMONT Y M. NICOLET (dirección), *Interactuar y Conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*, pp. 23-32. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- MUGNY, G.; DE PAOLIS, P. y CARUGATI, F. (1991). Regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo. *Anthropos*. Revista de documentación científica de la cultura, N° 27, pp. 29-49, Barcelona.
- MUGNY, G.; LEVY, M. y DOISE, W. (1991). Conflicto sociocognitivo y desarrollo cognitivo. El efecto de la presentación por un adulto de modelos "progresivos" y de modelos "regresivos" en una prueba de representación espacial. *Anthropos*. Revista de documentación científica de la cultura, N° 27, pp.58-68, Barcelona.
- ROSELLI, N. (1988). Interacción social y desarrollo del pensamiento formal. En: G. MUGNY y J. A. PÉREZ (eds.), *Psicología Social del Desarrollo*, pp.211-224. Barcelona: Anthropos.
- ROSELLI, N. (1999). La construcción sociocognitiva entre iguales. Fundamentos psicológicos del aprendizaje cooperativo. Rosario: Ediciones IRICE.



# LA COMPLEJIDAD DEL FENÓMENO INCLUSIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A LA ESCUELA COMÚN

Peralta, Zulma Del Valle  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

## RESUMEN

Esta investigación: “La complejidad del fenómeno inclusión de niños y niñas con necesidades educativas a la escuela común” se propone analizar cómo surge la problemática de la inclusión en un sistema educativo con algunas tradiciones de exclusión. Las instituciones educativas históricamente han sustentado concepciones homogeneizantes de los saberes, dando lugar a mecanismos de exclusión y discriminación, que subyacen en las dinámicas institucionales asignando lugares de marginación a estos niños. El análisis de la puesta en marcha de las prácticas integracionistas en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Rosario, entre los años 2000 y 2004, en el marco de las políticas educativas vigentes y los fundamentos que promulgan el “derecho a la educación para todos”, han permitido conocer las condiciones en que se realizan estas experiencias y arribar a conclusiones acerca de las modalidades de intervención psicológica para favorecer los procesos inclusivos. La estrategia metodológica que se utilizó es la Investigación Etnográfica, como también el análisis de documentos, reglamentaciones y el estudio de casos de integración. Se vislumbra como perspectiva futura la transformación de las escuelas hacia un modelo inclusivo.

## Palabras clave

Inclusión Necesidad Educativa Escuela

## ABSTRACT

THE COMPLEXITY OF THE PHENOMENON INCLUSION OF THE CHILDREN WITH EDUCATIVE NECESSITIES TO THE COMMON SCHOOL

This investigation: “The complexity of the phenomenon inclusion of the children with educative necessities to the common school” sets out to analyze how the problematic one arises from the inclusion in an educative system with some traditions of exclusion. The educative institutions historically have sustained homogeneous conceptions of knowledge, giving rise to exclusion mechanisms and discrimination that underlie in dynamic the institutional ones assigning places of marginalization to these children. The analysis of the beginning of the integrators practices in public educative institutions of the Rosario city, between years 2000 and 2004, within the framework of the effective educative policies and the foundations that promulgate the “right to the education for all”, has allowed to know the conditions in which these experiences are made and for arriving at conclusions about the modalities of psychological intervention to favor the inclusives processes. The methodologic strategy that was used is the Ethnographic Investigation, like also the analysis of documents, regulations and the study of cases of integration. The transformation of the schools glimpses like future perspective towards a inclusive model.

## Key words

Inclusion Educative Necessities School

## OBJETIVO:

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de una investigación sobre la inclusión de niños en las escuelas públicas de la ciudad de Rosario.

## PLANTEO DEL PROBLEMA

La investigación surge en el campo de la Educación Especial, específicamente en la integración de niños. Mi desempeño como psicóloga y la elaboración de mi tesis doctoral, abrieron interrogantes acerca de la práctica del psicólogo en estas experiencias.

La escuela se plantea hoy cómo integrar. Esto significa hablar de una escuela que no está dispuesta a legitimar las desigualdades, pero que se enfrenta a la idea de fracaso a la que están condenados tanto los sujetos con escaso capital cultural como también los denominados “discapacitados”.

Esta investigación aspira a contribuir en la reflexión sobre la complejidad de la problemática de la inclusión, a partir de las técnicas de observación participante, entrevistas, rastreo de documentos y análisis de experiencias, en el intento de encontrar respuestas a las preguntas y objetivos formulados respecto del objeto de estudio. Entre ellos: ¿Desde qué perspectivas puede analizarse el significado de las políticas históricas de exclusión/inclusión? ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y políticos que subyacen a la enunciación de la Ley Federal de Educación en relación a la inclusión? ¿Cómo interviene el psicólogo en la realidad concreta en las experiencias de inclusión en las escuelas primarias públicas de la ciudad de Rosario?

El objetivo de la investigación: Desentrañar la complejidad del fenómeno de la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en la escuela común en sus múltiples dimensiones.

## MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

El marco teórico epistemológico desde el cual se aborda la investigación es interdisciplinar, ya que la complejidad del objeto de estudio requiere conceptualizaciones del campo de la Psicología, de la Pedagogía, del Psicoanálisis y de otras disciplinas.

Se abordan las metodologías de *Investigación cualitativa en relación al fenómeno de la inclusión*. El Enfoque Etnográfico se emplea como método de la investigación, en tanto es la perspectiva que ha concedido mayor peso a la introducción del investigador en la propia investigación. La etnografía permite observar la realidad, comprenderla e interpretarla, en la búsqueda de significados. Esta metodología pone de relieve el papel del contexto y las relaciones entre los participantes de la experiencia integracionista.

**Trabajo de campo:** Entrevistas estructuradas y no estructuradas con los actores que participan de la experiencia: padres, docentes, directivos, profesionales. En algunas se incluyó grabación.

Análisis interpretativo del material documental: Ley Federal de Educación, legislación sobre discapacidad, documentos ministeriales, entrevistas a los padres, docentes y profesionales.

**Estudio de casos:** Para ejemplificar se ha seleccionado un caso de integración exitosa y otro de integración fallida, con la finalidad de llegar a su comprensión.

**Población:** niños y niñas con necesidades educativas especiales integrados a la escuela común. Grupo familiar. Equipo integrador. Equipos interdisciplinarios de las áreas Salud y Educación.

## RESULTADOS

**Marco histórico-político.** El rastreo documental y reglamentaciones ministeriales permitieron reconstruir la historia de la educación especial y específicamente la santafesina. Se realiza una cuidadosa revisión conceptual de lo normal y su contrapartida, lo anormal, conceptos que se constituyeron como parte de lo diferente. El surgimiento del movimiento integracionista contestatario de las estructuras ya establecidas, llevó a rever los criterios imperantes y a considerar la diferencia como valor humano, es así como surge el concepto de necesidades educativas especiales como emergente de diversos campos disciplinares.

Desde un enfoque crítico se analizan las *perspectivas y significados de las políticas de inclusión*. En su implementación se vislumbra que el encuadre jurídico-político es insuficiente para dar lugar a las reales condiciones que hagan posible los procesos de integración.

En la problemática de la inclusión, el proceso educativo es un proceso de construcción de subjetividad en el que se inserta el sujeto en la cultura. Se analiza el papel que la cultura adquiere en relación a la integración en tanto persiste la cultura ilustrada, "todos lo mismo en el mismo tiempo", no hay lugar para la diferencia. Se rescata el valor del juego como medio para poner en marcha los recursos personales y grupales para aprender.

*Entrevistas a participantes de la experiencia de integración* gira en torno al análisis discursivo de los participantes en las prácticas de integración. Las miradas divergentes sobre el escenario de la integración, enriquecen la temática, abren al debate y a la reflexión y movilizan a la realización de acciones preventivas. *Los espacios de la inclusión:* Las observaciones realizadas en el espacio del aula, permitieron tener aproximaciones acerca de los diagnósticos, las opciones educativas y curriculares adoptadas en cada singularidad. Los encuentros interinstitucionales, donde se debatían los nudos problemáticos de los proyectos de integración surgieron como dispositivos que permitieron desentrañar la complejidad y la riqueza de estas experiencias. *El estudio de casos de integración* permitió comprender los significados implícitos y conocer cuáles son los factores que inciden en la resolución de los mismos. *La intervención del psicólogo. Modalidades y propuestas* Se construyen categorías teóricas acerca de la intervención del psicólogo educacional, profesional que con sus herramientas teórico-epistemológicas contribuye a crear las condiciones saludables de los procesos de integración: *Modalidad clínica educativa*. El psicólogo significa el lugar de la palabra y delimita en los discursos docentes sus representaciones acerca de la inclusión/exclusión. *Modalidad del psicólogo asesor*. Genera espacios para hablar de los conflictos, de las angustias de los docentes implicados en las prácticas de integración, realizando un abordaje interdisciplinario. *Modalidad del psicólogo coordinador, especialista en integración*. Plantea identidad profesional que se arma en la práctica misma del psicólogo como algo de borde. Propone la sensibilización del campo previo a la inclusión de niños para prevenir el fracaso de la experiencia y la resignificación de la escuela especial. *Modalidad del psicólogo que trabaja con la institución*. Toma a la institución como herramienta de la práctica, apuesta a una propuesta de escuela abierta a la diversidad. Trabaja con la institución e implementa como herramienta el taller con los docentes, donde lo medular es la tarea.

## CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo en equipo, se presenta como una elección metodológica necesaria para el funcionamiento de los actores, en sentido preventivo. Las dificultades que obstaculizan la puesta en marcha de procesos integradores son diversas y de compleja resolución, entre las más relevantes: los escasos recursos humanos y materiales, falta de equipos interdisciplinarios en las escuelas, las resistencias familiares a la integración, la fantasmaticización de los docentes, las prestaciones terapéuticas estatales que se recortan, con la consecuente exclusión del derecho a la salud.

**Contribución al medio científico:** Este trabajo de investigación constituye un aporte científico al campo de la Educación Especial, pues coadyuva a la comprensión de la complejidad de las prácticas de inclusión en las escuelas públicas. La transferencia de resultados está vinculada a áreas de capacitación profesional tanto de futuros psicólogos como de docentes, en los distintos niveles de la enseñanza formal.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGENO, Raúl (2004). "Prólogo". En Bloj, Ana, Caballero, Zulma y otros. Psicología Educacional. Debates en la Universidad. Rosario: Laborde Editor. Pág. 9-10.
- ANZIEU, Annie; ANZIEU Christine y DAYMAS, Simone (2001). El juego en psicoterapia del niño. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ, Alicia (2.000). Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- FOUCAULT, Michel (2000). Los anormales. 1ª edición en francés, 1999. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GUBER, Rosana (1991). "La entrevista antropológica". En El salvaje metropolitano. Buenos Aires: Legasa. Págs. 221-250.
- LEVIN, Esteban (2003). Discapacidad. Clínica y Educación. Los niños del otro espejo. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- LÓPEZ MELERO y GUERRERO, José Francisco (1993). Lecturas sobre integración escolar y social. Buenos Aires: Paidós.
- LUS, María Angélica (1995). De la integración escolar a la escuela integradora. Buenos Aires: Paidós.
- MCLAREN, Peter (1998). Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- MENIN, Ovide Juan y otros (2000). El oficio del Psicólogo Educacional. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Facultad de Psicología. U.N.R. CG Editora.
- STAKE, Robert (1998). Investigación con estudio de caso. Madrid: Morata.
- DOCUMENTOS**
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales (1994). Salamanca. España.
- Ley Federal de Educación (1994). República Argentina
- Acuerdo Marco para la Educación Especial. Documentos para la Concertación (1998). Serie A, N° 19 Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación.
- La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común (2000). Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe.
- Integración Educativa (2004). Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe.

# APRENDER A BUSCAR EN INTERNET EN LA ESCUELA: LA CLAVE DE LAS PALABRAS CLAVE

Perelman, Flora; Bivort, María Rosa  
Facultad de Psicología, PROINPSI, Universidad de Buenos Aires.

## RESUMEN

Este trabajo analiza las ideas sostenidas por alumnos de 5º año de escuela primaria cuando producen palabras clave para realizar búsquedas en Internet en un contexto didáctico de estudio. Este análisis forma parte de una investigación cuyo objetivo es explorar, desde un enfoque constructivista situado, los procesos cognoscitivos que operan al leer y escribir para estudiar cuando se utiliza el contexto informático. El diseño metodológico se inscribe en un estudio cualitativo de casos en el que se emplean dos instrumentos de recolección: observaciones de clase (en el aula y en la sala de informática), y entrevistas clínico-críticas posteriores. Los resultados evidencian que los estudiantes son concientes de que la construcción de las palabras clave los ubica en una situación de escritura para un "lector robot" que no coopera en la interpretación. Ante este problema, se proponen usar una sintaxis en la que las palabras se enlazan con signos de puntuación diversos a los que adjudican funciones vinculadas con sus conocimientos del lenguaje natural. La contradicción se produce porque los motores de búsqueda utilizan una lógica más próxima a las matemáticas.

## Palabras clave

Búsqueda Internet Palabrasclave Construcción

## ABSTRACT

LEARNIG TO RESEARCH IN INTERNET AL SCHOOL:  
THE KEY OF THE KEY WORDS

This work analyzes ideas of students from fifth year elementary school as they produce keywords to search in Internet within a school context. This analysis is part of a research which has the aim of exploring, within a situated constructivism perspective, the cognitive processes that take place within an informatics context. The methodological design consisted of a qualitative study of cases. Two instruments of data collection are used: classroom observations (in the classroom and the computer lab), and subsequent clinical - critical interviews. The results show that the students are aware of the fact that the construction of keywords places them in a writing situation for a "robot reader" that does not cooperate in the interpretation. Regarding this situation, they propose to use a syntax in which the words connect with diverse punctuation marks have functions linked with their own knowledge about natural language. The contradiction occurs because the search engines use a logic, most akin to mathematical languages.

## Key words

Search Internet Keywords Construction

## INTRODUCCIÓN

Indudablemente la escuela debería crear las condiciones didácticas para propiciar que los estudiantes aprendan a buscar información en los diversos materiales que ofrece nuestra cultura. Sólo haciéndolos participar frecuentemente en las prácticas de lectura y escritura utilizadas al ingresar a una biblioteca material o virtual o a un buscador de Internet, los alumnos podrán aprender a manejarse con mayor autonomía. No es una tarea sencilla porque implica poner en marcha una gran diversidad de saberes poco estudiados hasta ahora.

El trabajo que presentaremos es el producto de una investigación desarrollada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires[i] desde un enfoque constructivista situado (Castorina, 2003). Nuestro presupuesto es que los alumnos transformarán significativamente el conocimiento que presenta el mundo virtual y elaborarán hipótesis originales al tratar de interpretarlo. Al mismo tiempo, consideramos que las condiciones didácticas serán inseparables de su elaboración cognoscitiva.

El diseño metodológico empleado es un estudio cualitativo de casos, en el que se utilizan dos instrumentos de recolección de datos: observaciones realizadas en el aula y en la sala de informática en situaciones didácticas; y entrevistas clínico-críticas administradas a posteriori por los investigadores.

En las primeras observaciones, detectamos que uno de los problemas que enfrentan los estudiantes cuando consultan Internet para buscar información es el de la elaboración de las palabras clave que deben introducir en los buscadores. Lo más frecuente es que en grupos se dediquen a probar palabras casi sin mediar una discusión colectiva y/o grupal acerca de las decisiones que van tomando. Los cambios de las palabras clave se suceden vertiginosamente. Observan con rapidez los primeros resultados obtenidos en el buscador, ingresan a algunos sitios, y si no hallan la información esperada luego de un breve lapso, desechan las palabras que utilizaron y prueban otras. La regularidad de este modo de accionar hallada en distintos grados de diferentes escuelas, nos condujo a la decisión de poner a prueba otras condiciones didácticas. Entre otras, resolvimos proponer a un grupo de alumnos de clase media de 5º año de primaria (10 años de edad promedio), que antes de ir a la sala de informática para hacer una búsqueda específica sobre un tema de Historia que venían estudiando elaboraran en el aula las palabras clave que luego utilizarían para realizar sus búsquedas. La exposición que haremos aquí se centrará en el examen de parte de los datos obtenidos en esta situación.

## ¿El buscador "lee" las palabras clave?

Antes de iniciar la escritura de las palabras clave, la docente propuso reflexionar en el aula sobre qué es un buscador y cómo se hace para buscar. Los alumnos señalaron:

(Laura) Es como que vos ponés una palabra en la barrita y vos podés seleccionar: imágenes...bueno, hay muchas cositos.

(Elena) Y también hay que saber buscar porque te aparecen un montón de cosas relacionadas con el tema que no son las que vos querés buscar.

(Luis) Puede ser que vos ponés las palabras *picadora de carne* y te aparece una telenovela que mataron a alguien con una picadora de carne que no tiene nada que ver con el tema.

(Nicolás) Me parece que el buscador es el que tiene que buscar, pero vos también tenés que saber cómo especificar lo que vos

querés.

(Rodrigo) Porque el buscador no es que hay una persona, o que hay muchas personas atrás, sino que es un programa.

La búsqueda en Internet enfrenta a los estudiantes a una situación de escritura muy particular: tienen que producir palabras que serán una “clave”, una instrucción, un mensaje para un lector no humano que busca en una gigantesca masa de datos que se hallan en la Web. El problema que plantean es el mismo que se nos presenta a todos los que realizamos esas búsquedas: en los resultados, las palabras clave aparecen en contextos diferentes del que previmos, en textos de géneros de los más diversos, donde los términos adquieren significados a veces muy distantes del adjudicado por el usuario. El motor de búsqueda devuelve aquello que puede producir: el resultado de una operación automática. No está en su posibilidad cooperar con nosotros en la elaboración del significado, no se trata de un “Lector Modelo”[ii] (Eco, 2000) que puede moverse interpretativamente ante los términos clave que le transmitimos. Por lo tanto, el problema central a la hora de pensar las palabras clave es, como dice Nicolás, “saber cómo especificar lo que vos querés”.

### La sintaxis de las palabras claves

Las soluciones planteadas por los alumnos fueron sumamente reveladoras:

(Nicolás) Por ejemplo, si vos querés algo de un tema, ponés: naturales, y entre paréntesis o entre comas, metales. Algo así como afirmando que vos querés naturales, pero **ese** tema, porque naturales puede ser: animales, biotecnología...Entonces usás comas, comillas, cualquier cosa para especificar.

(Lorenzo) Para el buscador, cuando vos querés buscar algo, tenés que especificar mejor. En vez de lo que vos querés, tenés que poner: qué tema o qué juego.

La cuestión es especificar, precisar, desambiguar y uno de los caminos que esbozan es el de indicarle al buscador una ruta que va de lo general a lo particular. Están pensando en una estrategia que se usa cuando se busca en los índices de los materiales impresos que se caracterizan porque poseen una organización jerárquica que permite ubicar claramente el área general y el tema específico. Asimismo, como vemos en los siguientes ejemplos, apelan a su experiencia con páginas de Internet, estructuradas también según una relación parte-todo:

(Julián) Si quiero trucos para algún juego, pongo: *trucos + el truco del juego que yo quiero*, porque si no da las cosas separadas: puede tomar *trucos y el juego*.

(Nicolás) Los juegos es toda la página y lo que estás buscando de toda esa página son los trucos de los juegos (...) Si ponés un más, vos podés poner: *gif animados + tal objeto + ese tipo de objeto* porque se mete en la página y vos podés seleccionar un archivo de esa página.

Piensen que hay que proporcionarle órdenes al buscador para que se vaya adentrando en las páginas hasta encontrar el elemento deseado. Pero, para que esto suceda, para que ese motor interprete el camino preciso, parece no ser suficiente el uso exclusivo de palabras. La gran mayoría de los niños propone la utilización de signos. Nicolás se refiere a “las comas, comillas, cualquier cosa para especificar”. Julián dice que usa el signo + “porque si no da las cosas separadas”.

Sabemos que, a lo largo del desarrollo histórico de la escritura, los sistemas de marcación se fueron incrementando con la expansión de los lectores. Los signos de puntuación expresan, tal como lo señala Emilia Ferreiro (1996), un deseo creciente de controlar la interpretación ante la progresiva desconfianza hacia el lector. Coincidentemente, los alumnos también parecen pensar que ciertas marcas les permitirán controlar la interpretación de ese motor de búsqueda automático, tan poco colaborador. Consideran que será necesario combinar las palabras con algunos signos para que interprete las relaciones que ellos quieren imprimirle a las palabras. Esperan que la

utilización de cierta sintaxis ayudará a que, por ejemplo, capture que se trata de los metales que están dentro del campo de estudio de las ciencias naturales, que el truco que buscan se refiere a un juego específico, que el archivo gif al que quieren acceder pertenece a un conjunto definido.

### El encuentro entre lógicas diferentes

Los signos que conciben como propicios para introducir en el buscador muchas veces son los que utilizan en otras situaciones de escritura: proponen emplear el paréntesis, las comillas, el más (+). Pero, el uso de estas marcas en el buscador los enfrenta a serios problemas. Analizaremos aquí lo que sucede con las dos primeras.

Por un lado, ciertos signos cumplen en el lenguaje natural una función bien diferente a la que poseen en los motores de búsqueda. Así, Matías propone usar el paréntesis:

O podés poner: el juego que querés y después podés poner, **entre paréntesis**, para la consola que lo querés.

Este niño le adjudica al paréntesis la función que tiene en el lenguaje natural, que es la de encerrar elementos aclaratorios (Real Academia Española, 1999). Pero, en la lógica booleana que utilizan los buscadores, los paréntesis operan de la misma forma que lo hacen en una ecuación matemática. Así, siguiendo con uno de los ejemplos presentados por los niños, si las palabras clave estuvieran dispuestas como: “gif animados (gato OR felino)[iii], el motor buscará los documentos que contengan *gif animados de gatos* o *gif animados de felinos*. Esencialmente, los paréntesis se utilizan, como en matemática, para la propiedad distributiva: para distribuir la palabra clave *gif animados* a cualquiera de las dos palabras relacionadas con el operador disyuntivo “OR”. Por lo tanto, si los niños introducen en el buscador algunas palabras entre paréntesis para que las considere como una aclaración, el motor no va a tener en cuenta los paréntesis y va a buscar todas esas palabras como si tuvieran la misma importancia.

Con las comillas sucede un fenómeno diferente: estos signos cumplen una función bastante coincidente en el lenguaje natural y en los buscadores. Así, uno de los usos de las comillas, según la Real Academia Española (1999), es el de reproducir citas textuales de cualquier extensión. Y en los buscadores las comillas permiten buscar frases exactas en todos los documentos. En ambas lógicas, estos signos preservan la literalidad. En este caso, la mayoría de los niños saben que las comillas aseguran encontrar la frase exacta cuando las usan en el buscador:

(Nicolás) Si ponés entre comillas te busca toda la oración como está.

(Rodrigo) Entre comillas, es para que el buscador te reconozca la frase, que es una frase con palabras clave.

El problema aquí es que los alumnos no sólo atribuyen a las comillas la función contemplada en los motores de búsqueda, sino que les adjudican un poder mayor:

(Francisca) Las comillas hacen que esté como todo junto, que lo tome todo junto. Que vea todo, que no vea sólo por cada palabra que encuentra, que vea todo y junte todos los datos y a ver qué tiene, qué habla de todos esos datos al mismo tiempo.

(Nicolás) Sin comillas capaz te busca esa palabra sola sin ninguna cosa que tenga que ver.

(Laura) Cuando vos querés buscar una palabra y **que te aparezca lo que vos querés**, bueno, no siempre lo que vos querés, pero la mayoría de las veces es así, **ponelo entre comillas**, y te va a aparecer eso.

Los estudiantes plantean que las comillas hacen que el buscador “vea todo y junte los datos”, que no busque de otros temas sino “lo relacionado exactamente con lo que uno busca”. Le otorgan a estas marcas una función primordialmente relacional, que parece hacerlas capaces de asegurar que el buscador interprete el sentido que quieren adjudicarle a las palabras clave que están componiendo. Nuestra pregunta es por qué

los estudiantes le confieren tal función a las comillas, por qué piensan que este signo les puede asegurar que el buscador va a cooperar en mantener relacionados los datos, en encontrarlos vinculados. La pista nos la dio Martín:

La comilla al principio y al final de la oración busca **esa oración** en cualquier parte de la página. Si ponés *empanada de carne* con comillas, va a buscar *empanada de carne*, no *empanada o carne*.

La palabra que da la clave de la relación entre *empanada* y *carne* es la preposición *de*. Las comillas preservan la presencia de la preposición. Y las preposiciones son una clase de palabras que justamente cumplen la función de denotar la relación que entre sí tienen dos palabras o términos. De modo que lo que hacen las comillas es evitar que los buscadores eliminen las preposiciones. Como sabemos, los motores de búsqueda codifican las preposiciones como “términos superfluos”, ya que, según el texto de ayuda del buscador Google, “raramente ayudan a acotar la búsqueda y pueden demorarla en forma significativa” y por eso, “por defecto” las ignoran. Los alumnos saben que las comillas colaboran, pero no pueden explicar por qué. No han reflexionado que las comillas evitan que se ponga en marcha un automatismo predeterminado de los buscadores que genera el problema severo de la desarticulación de significados al tomar sólo en cuenta las palabras “plenas” y no los relacionantes. Al no saber por qué, a veces utilizan las comillas indiscriminadamente y se encuentran con situaciones que no pueden resolver por sí mismos. Esto es lo que les sucedió a varios grupos cuando fueron a la sala de informática y pusieron gran cantidad de palabras entre comillas y el buscador les devolvió como resultado que “no produjo ningún documento”. Para que las comillas sirvan a los fines de resguardar las relaciones, es necesario primero saber qué es lo que hace que cumplan esa función, esto es, el hecho de que permiten conservar las preposiciones. Al mismo tiempo, es imprescindible también reflexionar en cada búsqueda sobre cuáles son las relaciones que hay que preservar, porque sólo ellas son las que tendrán que estar entre comillas.

### A modo de conclusión

En esta exposición intentamos aproximarnos a las ideas que elaboran los alumnos respecto de un instrumento de búsqueda en Internet y a los cálculos interpretativos que realizan a la hora de escribir sus mensajes en él.

En primer lugar, detectamos que ellos son concientes que se enfrentan a una situación altamente compleja porque tienen que escribir palabras para un “lector robot” que muchas veces les devuelve multiplicidad de resultados no esperados.

En segundo lugar, se evidencia su expectativa de que el buscador trabaje a la manera que ellos lo harían con un manual escolar o una enciclopedia. Pero, nosotros sabemos que la organización jerárquica que se representan coincide poco con la diversidad de estructuras discursivas que se hallan en la web.

En tercer lugar, observamos que no sólo piensan en palabras. Consideran que estas no son suficientes para que el buscador logre su cometido. Y para controlar su interpretación se proponen utilizar una sintaxis en la que las palabras se enlazan con signos diversos.

Finalmente, al concentrarnos en las funciones que los estudiantes le atribuyen a esos signos, observamos todo el tiempo que su uso los enfrenta a la lógica implícita del buscador, que de a momentos parece ser similar a la del lenguaje natural que ellos conocen, pero, en realidad, se mueve con una lógica mucho más cercana a la de las matemáticas.

Asistimos, entonces, a la construcción de ideas originales producidas por los niños que parecen provenir de las prácticas de lectura y escritura en otros portadores así como de la interacción con los resultados obtenidos en las búsquedas previas. Es así que los saberes que se adquieren en los soportes impresos parecen no ser totalmente transferibles al entorno virtual por-

que posee propiedades específicas que continuamente entran en contradicción con los conocimientos que los alumnos producen y, por lo tanto, requieren de un largo camino de dilucidación. Al mismo tiempo, es importante considerar que la elección de las palabras, cuestión que no hemos analizado aquí, los enfrenta a su vez con los problemas conceptuales provenientes del cuerpo de las disciplinas a las que pertenecen las búsquedas. Por lo tanto, no parece posible eludir la creación de espacios sistemáticos para analizar conjuntamente con los alumnos las alternativas posibles de búsqueda, desprender los puntos fuertes y los falibles, evaluar los resultados y escudriñar el origen de los éxitos o fracasos (Morizio, 1999).

---

### NOTAS

[i] El proyecto denominado “Construcción de textos de estudio en soporte informático en situaciones didácticas en EGB” dirigido por la Dra. Flora Perelman se enmarca en el Programa de Fomento de Investigación de la Facultad de Psicología, UBA (PROINPSI). La elaboración de la ponencia toma como base el trabajo conjunto del grupo de investigación conformado por Flora Perelman, Vanina Estévez, María Rosa Bivort, Diana González, Paula Capria y Patricio Román Bertacchini.

[ii] Eco (2000) señala: “Para organizar su estrategia textual, un autor (...) deberá prever un Lector Modelo capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente” (p. 80).

[iii] El “OR” en la lógica booleana es equivalente al operador disyuntivo “o”.

### BIBLIOGRAFÍA

- BARBIER BOUVET, J. F. (1993). Lire la page comme une image. In A. Bentolila (comp.) Parole, écrit, image. Paris: Nathan.
- CASTORINA, J. A. (2003). Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. *Psyke*, 12 (2), 15-28.
- ECO, U. (2000) Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona: Lumen.
- FERREIRO, E.; PONTECORVO, C.; RIBEIRO MOREIRA, N. y GARCÍA HIDALGO, I. (1996) Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas. Barcelona: Gedisa.
- MORIZIO, C. (1999). Ils zappent, ils cherchent, ils lisent... des documents électroniques. *Bulletin des bibliothèques de France*, 44(5), 48-51.
- PERELMAN, F.; V. ESTÉVEZ; M. R. BIVORT; D. GONZÁLEZ; P. CAPRIA y P. BERTACCHINI (2007). Búsqueda en Internet en situaciones de estudio: los sentidos que construyen los alumnos. *Lectura y Vida, Internacional Reading Association*, 28(1), 16-23.
- Real Academia Española (1999). Ortografía de la lengua española, Madrid: Espasa.

# PENSAMIENTO CREATIVO COMO HERRAMIENTA APALANCADORA DEL DESARROLLO EN LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE

Petridis, Miguel  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El tercer milenio nos encuentra inmersos en cambios mutacionales, nuevos órdenes, profundas transformaciones y caída del principal paradigma de la Sociedad Industrial: producción estandarizada, seriada y masiva. Tuvo principal actuación la alfabetización y posteriormente, la universidad de masas. Ante el paradigma de “más y más rápido” y uniforme, las innovaciones tecnológicas generan cambios en el clima cultural: singularización y subjetividad, capacidades de producción flexibles, adecuadas a perfiles singulares, generación de respuestas no típicas, diferenciación y particularización. Frente a esto, el aprendizaje que implemente solo formas canónicas, pasivas, memorísticas y reiterativas, queda desfasado. PENSAMIENTO CREATIVO PARA LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE El sistema educativo superior debe poseer estrategias cognitivas que deconstruyan y signifiquen la información, para la obtención equitativa del conocimiento y promover la Sociedad del Aprendizaje. La utilización del Pensamiento Creativo para la gestión de enseñanzas y aprendizajes significativos, mediante las estrategias que denominamos “Programas de Intervención” es nuestra propuesta. Los conceptos de complejidad e incertidumbre permiten valorar la creatividad en la formulación de hipótesis, construcción de decisiones y conocimiento en ciencia, arte y el diseño. Ese contexto de relativización conceptual, pensamientos complejos y ampliación de saberes disciplinares, es el marco que encuadra nuestro Proyecto e inscribe las coincidencias conceptuales.

## Palabras clave

Pensamiento creativo Sociedad del aprendizaje Estrategias cognitivas Cambio cultural

## ABSTRACT

CREATIVE THINKING AS LEVER TOOL FOR DEVELOPMENT AT THE LEARNING SOCIETY

The third millenium finds us immersed in mutational changes, new orders, deep transformations and the fall of the main paradigm of the Industrial Society: standardized, serial and massive production. It had main performance the alphabetization and later, the university of masses. Before the paradigm of “more and more faster” and uniformity, technological innovations generate changes in the cultural climate: singularity and subjectivity, flexible capacities of production, adapted to singular profiles, generation of nontypical answers, differentiation and particularisms. As opposed to this, the learning that implements canonical forms, passive and memoristics, is out of phase. CREATIVE THINKING FOR THE SOCIETY OF THE LEARNING The educative system must have cognitive strategies, for the equitable obtaining of the knowledge and to promote the Society of the Learning. The use of the Creative Thinking for significative learnings, by means of the strategies that we denominated “Programs of Intervention” is our proposal. The concepts of complexity and uncertainty allow to value the creativity in the formulation of hypothesis and construction of knowledge in Science, Art and Design. That context is the frame that fits our Project and registers the conceptual coincidences

## Key words

Creative thinking Learning society Cognitive strategies Cultural change

En el inicio del tercer milenio la sociedad humana se encuentra embarcada en una compleja sucesión de cambios mutacionales acelerados, que prefiguran un nuevo orden mundial. Los estudiosos coinciden en situar los comienzos de este proceso en la década del setenta del siglo XX, pero discrepan en cuanto a los resultados del mismo, yendo desde el optimismo más exacerbado al pesimismo más extremo, pasando innumerables interpretaciones intermedias.

Las dos últimas décadas estuvieron marcadas por profundas transformaciones, en lo político, económico y por lógica en el campo social, tanto en el mundo occidental como en el antiguo bloque oriental, limitando los modelos de desarrollo propios del medio siglo precedente, durante el cual el orden internacional se organizaba sobre la base de la escisión Este-Oeste, comportando un elemento de estabilidad, en el que se montaban los complejos científico, industrial y militar, a ambos lados de la cortina de hierro

Esos cambios tecnológicos muestran la caída del principal paradigma de la Sociedad Industrial, tal como fuera concebido desde dos siglos atrás, basado fundamentalmente en la producción estandarizada, seriada y masiva, donde ha sido la industria la que ha estructurado el desarrollo de la sociedad y el basamento conceptual alrededor del cual se organizaron los modos de hacer y de simbolizar el entorno social. A lo largo del siglo XX el modelo de industrialización resultante de la Segunda Revolución se afianzó bajo el paradigma del fordismo, cuya vigencia se mantuvo hasta los años setenta.

El ejército, la salud, la justicia y por supuesto la educación se orientaron en el modo de “producción de productos”, tangibles o intangibles, concebidos como seriados, masivos y estandarizados, donde el individuo debía adaptarse al proceso de igualación entendido como el pináculo del logro del desarrollo en los países centrales y así exportado a los países periféricos. Esta concepción de producción seriada y en masa apuntaba a aportar un grado de desarrollo superior de los modos artesanales de producción, cuya circulación de lo manufacturado se reservaba a pequeñas franjas de población, de características aristocráticas, logrando, a través de este proceso, que los beneficios obtenidos alcanzasen a mayores sectores de la población anteriormente marginados.

La organización de la sociedad industrial se fue estructurando con la creación y reproducción de este modelo, en el que tuvo principal actuación la instrumentación de la alfabetización, concebida a través de la estrategia de la escolarización institucionalizada y la inclusión de nuevos sujetos sociales pensados como ciudadanos, operando en su ideación parámetros asimilables a los utilizados en el campo de la producción. De igual modo, en un período posterior a la Segunda Guerra Mundial, la instauración social de la universidad de masas, repitió, si bien en otra escala, un fenómeno de similares características en cuanto a su cosmovisión: la “producción” de profesionales especializados de áreas compartimentadas que metaforizaban los puestos de producción de una línea de montaje. Ambas, si bien remitían a un fin manifiesto que permitía incrementar la calidad y la cantidad de la socialización de los sujetos, corresponderían a una etapa donde el paradigma estaba centrado en el “más y más rápido”, y uniforme en cuanto a lo producido. El modo fordista se reproducía en otros ámbitos de la producción de bienes y respondía a una concepción afin. Era el modelo esperado para generar y reflejar un mayor valor simbólico

en cualquier campo social.

Si bien Althusser, analizó el efecto reproductor de las estructuras institucionales, focalizó esta concepción desde la dinámica del poder más que desde el análisis de la estructura del modo de producción imperante, resultante de una posibilidad tecnológica existente, o si se quiere de una concepción metasuper-estructural.

### EL CAMBIO CUALITATIVO DEL CLIMA CULTURAL

El constante y acelerado proceso de innovación tecnológica, acentuado a partir de las sucesivas crisis del petróleo desde comienzos de los setenta, contribuyó a profundizar y expandir los efectos de, al decir de Marcuse, un cambio cualitativo en el clima cultural, efecto de las modificaciones jerárquicas de las relaciones de producción, generando un efecto sinérgico en la atmósfera cultural imperante.

La inaudita capacidad de producción permitió incorporar una posibilidad de singularización, manifestando como un valor social la posibilidad de expresarse en forma subjetiva. Se introduce el concepto de producción flexible, orientada a atender las particularidades del sujeto. El producto de la producción intenta adaptarse a los deseos del sujeto. Sucumbe el monólogo y comienza un intento de diálogo entre los actores. Nace el toyotismo con la filosofía del *"chi do ka"* (la energía para llevar adelante el trabajo).

El cambio producido por la revolución tecnológica de los ochentas, modificó este paradigma de producción seriada, incorporando, gracias al incremento del volumen del procesamiento de la información, capacidades de producción flexibles que generaban una mayor adecuación a los perfiles singulares de los actores sociales. Este modo de producción, posibilitado por la actual revolución tecnológica, permitió potenciar una sinergia que priorizó la capacidad de generar respuestas no típicas dentro de un marco de constante transformación, impulsando cambios en la apreciación de la diferenciación y la particularización.

El surgimiento de este clima cultural se sostuvo por la implementación de las nuevas tecnologías de la comunicación, que en el proceso de globalización, van conformando nuevos escenarios que quiebran la base misma del sistema industrial y llevan a reconsiderar el universo de preconcepciones, actitudes y supuestos, dando lugar a nuevos significados de ideas y prácticas sociales, donde se valoran y priorizan las capacidades de construir y crear nuevas líneas de acción no predeterminadas, para resolver las nuevas cuestiones emergentes.

Frente a este cuadro de situación, el aprendizaje institucionalizado que recurriese solamente a la forma canónica (Freiria), pasiva, memorística y reiterativa de la circulación del conocimiento, quedaría desfasado ante la praxis social circundante, tanto en los modos de transmisión social de conocimientos, así como en la instauración de un sujeto con capacidades perimidas para el entorno social vigente.

### LAS NUEVAS FRONTERAS

La introducción de la informática, modificó la forma de resolver la necesidad social de contar con un acceso inmediato a una información determinada que, hasta este entonces, descansaba solamente en las capacidades de rememoración de los sujetos. Con el surgimiento y la difusión planetaria de bases de datos relacionales, dotadas de interfaces amigables, es posible acceder y disponer, en tiempo real, de ingentes cantidades de segmentos de información, gracias a las enormes (comparadas con tan sólo hace una década) capacidades de procesamiento y de intercomunicación existentes.

La prioridad no recae ya en la capacidad subjetiva del acceso por rememoración, sino en la posibilidad de construir nuevas relaciones significantes en un mar de información accesible y cambiante.

### EL PENSAMIENTO CREATIVO EN LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE

Si bien nuestra sociedad está siendo atravesada por los efec-

tos de esta revolución tecnológica, en la que es difícil intentar una prospectiva acerca de la organización social que se avecina, lo que sí podemos prever es el valor indispensable que constituye el poseer estrategias cognitivas que analicen la información, la deconstruyan, la signifiquen, ya que no se puede considerar que la información tenga en sí carácter cognitivo ni que el acceso informático per sé, garantice procesos originales de pensamiento. Las nuevas tecnologías han engendrado irrefutablemente una sociedad del conocimiento, donde los beneficios de la ciencia se convierten en una nueva forma de dominación. Estos, al igual que los beneficios económicos, no se distribuyen equitativamente en el seno de la sociedad y esto amplía la brecha entre los núcleos sociales desarrollados y los que se encuentran marginados de este cambio, inclusive en el interior de las distintas naciones desarrolladas (Guterman). Por lo tanto, el sistema educativo superior debería poseer estrategias para la obtención, el uso y la distribución equitativa del conocimiento, para facilitar el pasaje a una situación social éticamente más sostenible e implementar las acciones que promuevan construir la Sociedad del Aprendizaje, a través de abordajes instrumentales flexibles que promuevan la inclusión social y el desarrollo comunitario, en este contexto de cambio social. La utilización del Pensamiento Creativo como instrumento cognitivo para la gestión de enseñanzas y aprendizajes significativos es la propuesta implementada para promover cambio conceptual, mediante el conjunto de estrategias que denominamos "Programas de Intervención".

Este cambio conceptual es entendido como una resignificación resultante de un cambio en las relaciones con el objeto, siendo uno de los puntos principales del constructivismo, que focaliza su interés en la investigación de ese cambio, con sus bordes y obstáculos y de las estrategias implementadas para promoverlo. Entendemos por pensamiento creativo en la adquisición del conocimiento, un modo particular de abordaje cognitivo, que presenta características de originalidad, flexibilidad, plasticidad y fluidez y funciona como estrategia en la formulación, construcción y/o resolución de situaciones problema en el contexto de aprendizaje, dando lugar a la apropiación del saber, por medio de los métodos y conceptos de la psicología cognitiva constructivista (Freiria). Los conceptos de complejidad e incertidumbre han incorporado cierto relativismo como noción que no es contradictoria con la certeza, así como el reconocimiento de la creatividad en la formulación de todo tipo de hipótesis, los valores estéticos en la valoración de los argumentos y en la construcción de las decisiones del campo científico instalaron una visión más flexible de lo que se denomina pensamiento científico, acercando en la construcción actual del conocimiento a las ciencias, el arte y el diseño. En ese contexto de relativización conceptual, pensamientos complejos, desdibujamiento de fronteras entre saberes tradicionales y ampliación de los disciplinares, se inscriben las coincidencias conceptuales. Sobre esas bases se establecen los marcos conceptual y epistemológico para la formulación de los objetivos en la enseñanza del Diseño, como parte de la construcción de un conocimiento amplio y crítico. "Se trata de construir en la enseñanza inicial del diseño, un pensamiento universitario, con sólidos conocimientos teóricos, que supere un hacer pragmático para que, desde el inicio de los estudios superiores, contribuya a la formación del futuro profesional que supere la mera aplicación de conocimientos para indagar críticamente en la construcción de los mismos" (Gigliotti). Ese es el marco general y particular que encuadra nuestro Proyecto de investigación.

---

### BIBLIOGRAFÍA

- ALTHUSSER, Louis (1988) "Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. Freud y Lacan", Nueva Visión. Bs. As.
- BELL, Daniel (1976) "El advenimiento de la sociedad post-industrial" Alianza Editorial. Madrid.
- DE VRIES, W. (2004), ¿Es posible una educación superior masiva y selec-

tiva?", México. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

FELD, J.S. (2006) "Pensamiento Creativo y Profesionalización del Rol Docente". Memorias de las XIII Jornadas de Investigación - Fac. Psicología UBA Tomo 1. Pág. 221. Bs. As.

FREIRIA, J.E. (2005), "La gestión de la enseñanza y el aprendizaje universitarios", Actas del V COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA DE AMÉRICA DEL SUR, Mar del Plata.

FREIRIA, J.E. et al, (2004), "Pensamiento Creativo, Instrumento Cognitivo", Depto. de Humanidades, CBC, UBA y Proyecto Editorial, Buenos Aires.

FREIRIA, J.E. (2004), "Creatividad y Educación", en Augusto Pérez Lindo (comp.), Creatividad, Actitudes y Educación, Biblos, Buenos Aires.

FREIRIA, J.E. (2006), "Pensamiento Creativo para la Sociedad del Aprendizaje", Memorias de las XIII Jornadas de Investigación - Fac. Psicología UBA Tomo 1. Pág. 233. Bs. As.

FREIRIA, J.E., FELD, J.S. (2003) "Aplicación de programas de intervención en la enseñanza - aprendizaje del pensamiento creativo como instrumento cognitivo". X Jorn. de Investigación - Psicología UBA Tomo 1.,. 247. Bs. As.

FREIRIA, J.E., FELD, J.S. (2005), "Los Programas de Intervención para el desarrollo del Pensamiento Creativo", Memorias de las XII Jornadas de Investigación en Psicología, Fac. de Psicología, UBA, Buenos Aires.

GIGLIOTTI, G. (2006) "Pensamiento Creativo y Diseño". Memorias de las XIII Jorn. de Investigación - Fac. Psicología UBA Tomo 1. Pág. 250. Bs. As.

GUTERMAN, D.C.; TCHORDONKIAN, S. (2000), "A las Puertas del Tercer Milenio", Ediciones Cooperativas. Bs. As.

MARCUSE, Herbert (1975), "La Sociedad Carnívora", Editorial Eco Contemporáneo. Bs. As.



# EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS PRELECTORES. SUS IMPLICANCIAS PARA LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Piacente, Telma; Maglio, Norma  
Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

## RESUMEN

En este trabajo se examinarán las habilidades y conocimientos prelectores, por su implicancia para la intervención psicopedagógica en la alfabetización formal. Para ello se ha realizado una investigación descriptiva, en 84 niños de 5/6 años de edad, que concurren a tres salas de jardín de infantes en el mismo establecimiento educativo. Se utilizó como instrumento de evaluación una prueba de *screening*, que examina los conocimientos sobre el lenguaje escrito y las habilidades de escritura emergente y conciencia fonológica (Get Ready to Read!, Whiterhurst & Lonigan, 2003, adaptada al español). Su objetivo fue identificar cómo se encuentran los sujetos examinados en el camino hacia la alfabetización respecto de las variables seleccionadas y si existen casos que necesitan de intervenciones específicas. Los resultados han permitido categorizar el desempeño infantil según el grado de dominio alcanzado e identificar las áreas en las que debe ponerse énfasis en las estrategias de enseñanza a implementar para optimizarlo.

## Palabras clave

Alfabetización Lectura Escritura Preescolar

## ABSTRACT

EVALUATION OF THE PREREADING ABILITIES AND KNOWLEDGE. ITS INVOLVE FOR PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTION

In this work the prereading abilities and knowledge will be examined, by their involve for the psychopedagogical intervention in the formal literacy. For it a descriptive investigation has been made, in 84 children of 5/6 years of age, that concur to three sections of kindergarten in the same educative establishment. A test of screening was used like evaluation instrument, that it examines the knowledge on the written language and the abilities of emergent writing and phonological awareness (Get Ready to Read, Whiterhurst & Lonigan, 2003, adapted the Spanish). Its objective was to identify how are the subjects examined in the way towards the literacy respect to the selected variables and if cases exist that need specific interventions. The results have allowed to categorizer the infantile performance according to the degree of reached dominion and to identify the areas in which emphasis in the teaching strategies must be put to implement to optimize it.

## Key words

Literacy Writting Reading Kindergarden

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo está destinado a examinar el desempeño de niños de 4-5 años de edad en las habilidades y conocimientos prelectores que inciden en el aprendizaje posterior del lenguaje escrito. El desarrollo de los mismos se relaciona con las características de los propios niños, de los contextos de crianza relativos a la disponibilidad de recursos relacionados con el lenguaje escrito (libros, papeles y lápices) con las interacciones que tienen lugar en ellos, denominadas *prácticas alfabetizadoras* (esfuerzos parentales que comprometen directamente al niño en actividades que promueven la alfabetización o el desarrollo del lenguaje) así como de las intervenciones que se realizan en las instituciones destinadas a la atención del preescolar (Whiterhurst & Lonigan, 2003a, Newman & Dickinson, 2003; Dickinson & Newman, 2006). En relación con ello las investigaciones diseñadas para identificar a la situación de los niños antes de su ingreso a la escolaridad obligatoria y detectar los casos en riesgo de tener dificultades proporcionan indicadores a ser tenidos en cuenta en el diseño de estrategias preventivas.

## MARCO TEÓRICO y ANTECEDENTES

La psicología cognitiva en la que se enmarca el presente trabajo, ha proporcionado evidencia empírica acerca de los dos grandes procesos que intervienen en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se trata por una parte del *reconocimiento y escritura* de palabras (Liberman, 1973; Erhi, 1998; Signorini & Piacente, 2001) y por la otra de la *comprensión y producción* de textos (McCardle, & Chhabra, 2004). Ambos procesos son considerados de diferente nivel, pero resulta necesaria la automatización de los primeros para que puedan ocurrir los segundos (Fayol, 1996, Alegría, 2006). Respecto de los primeros se ha señalado la importancia de las habilidades y conocimientos prelectores en una variedad de dominios, entre los que se destacan las habilidades de conciencia fonológica, el conocimiento sobre el lenguaje escrito y la escritura emergente (Whiterhurst & Lonigan, 2003b).

**La conciencia fonológica.** Se define comúnmente como *la sensibilidad hacia o la conciencia explícita de la estructura fonológica de las palabras del propio lenguaje* (Torgesen & Mathes, 2001). La investigación actualmente muestra con claridad que al menos el 20% de los escolares experimentarán dificultades en el aprendizaje de la lectura sin una instrucción explícita para estimular la conciencia fonológica (Adams, 1990; IRA, 1997, Good & Kaminsky, 2002; Gombert, 2002).

**El conocimiento de lo escrito.** Refiere a una amplia gama de posibilidades de conocimientos infantiles acerca del material impreso y sobre las relaciones entre oralidad y escritura (sobre los libros, las diversas partes de un libro, las letras y las palabras impresas; comprensión de que lo escrito transmite un mensaje y que se leen textos y no dibujos; sobre la extensión, direccionalidad y secuencia de la escritura; sobre las relaciones que guarda el lenguaje escrito que se está aprendiendo con el lenguaje oral; sobre las palabras como conjuntos de letras con un espacio en blanco al comienzo y al final de ellas; sobre la finalidad del lenguaje escrito, en el sentido que la lectura puede proporcionar entretenimiento y que existe la necesidad de leer,

entre otros (Whiterhurst & Lonigan, 2003b; Graves, Juel & Graves, 2000).

**Escritura emergente.** Corresponde a los esfuerzos de los niños para utilizar lo impreso de manera significativa, es decir, los intentos por utilizar letras o facsímiles de letras así como el conocimiento sobre la manera en deben ser utilizadas (Ball & Blachman, 1991, Whiterhurst & Lonigan, 2003b).

**Evaluación de los conocimientos y habilidades prelectores.** El conjunto de esos conocimientos y habilidades en la edad preescolar pueden variar dramáticamente según los contextos de crianza, dando como resultado una situación heterogénea en el seno de un misma clase escolar, situación que conduce a la necesidad de un diagnóstico preciso a partir del cual diseñar las intervenciones apropiadas en el camino de la alfabetización.

#### La presente investigación

Sobre la base de esas consideraciones, el Dr. G. Whitehurst y el Dr. C. Lonigan elaboraron una prueba de screening que permitiera la detección rápida de las habilidades y conocimientos prelectores (Get Ready to Read! An Early Literacy Manual: Screening Tool, Activities, & Resources). Los resultados del screening indican de manera sencilla "dónde se encuentra el niño en su camino hacia el aprendizaje de la lectura, de modo tal de poder colaborar a desarrollar su mayor potencial".

En consonancia con ello, este trabajo ha estado orientado por los siguientes interrogantes acerca de las características de un grupo de preescolares ¿Cuáles son las habilidades y conocimientos prelectores de niños que concurren a la última sala de Jardín de Infantes en un establecimiento particular? ¿Tales habilidades y conocimientos resultan relativamente homogéneos en el grupo? ¿Aparecen niños en los que tales habilidades y conocimientos están lejos de haberse desarrollado? ¿Cuáles de los conocimientos y habilidades aparecen más consolidados y cuáles menos? ¿Cuáles son las estrategias de intervención más idóneas para implementar en los niños que se encuentran en mejores condiciones y en aquellos que necesitan mayor desarrollo?

#### OBJETIVO GENERAL

- Caracterizar el desempeño de los niños preescolares en habilidades y conocimientos prelectores.
- Proporcionar información específica para la implementación de estrategias de enseñanza adecuada.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar el desempeño del grupo en el conjunto de las habilidades y conocimientos examinados.
- Identificar la presencia de eventuales dificultades en algunas de las habilidades y conocimientos prelectores.

#### MATERIAL Y MÉTODOS

Se trata de un estudio descriptivo, transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1998).

**Sujetos.** La muestra estuvo conformada por 84 niños (39 mujeres y 45 varones) de clase socioeconómica media-alta, con edades comprendidas entre 5 años 5 meses y 6 años 4 meses de edad cronológica, sin alteraciones emocionales evidentes, distribuidos en tres salas, que asistían a un Jardín de Infantes privado de City Bell (localidad distante 12 km. de la ciudad de La Plata, capital de la Pcia. de Buenos Aires, Argentina).

**Instrumentos.** Se utilizó para este estudio la adaptación del screening *Get Ready to read!* (Piacente, 2005). El mismo comprende 20 ítems pictóricos de administración sencilla, que son pasibles de ser respondidos correctamente o incorrectamente a través de señalar la respuesta adecuada. En su conjunto examina las variables que han sido enunciadas anteriormente (conocimiento de lo escrito, escritura emergente y conciencia fonológica). Los resultados se categorizar según el número de aciertos obtenidos, en cinco niveles. Los puntajes más altos corresponden a niveles satisfactorios (4 y 5) y los más bajos a

niveles que requieren de mayor intervención (1, 2 y 3). Complementariamente se tomaron en cuenta los informes de los legajos escolares y las informaciones proporcionadas por los maestros sobre el rendimiento escolar.

#### Procedimientos

a) **Obtención de datos.** Los niños fueron examinados individualmente por un examinador experto, en el establecimiento educativo al que concurrían, previo consentimiento informado de los padres. La administración demandó entre 5 y 10 minutos en total para cada niño. Se registraron por cuerda separada los datos referidos al desempeño escolar de los niños, según los informes de los legajos escolares y los proporcionados por el maestro a cargo.

b) **Análisis de los datos.** Se confeccionó una base de datos para realizar el análisis de las respuestas correctas e incorrectas. Se determinó el porcentaje de niños en cada uno de los niveles considerados, según los criterios del autor. Se examinaron los porcentajes y tipo de errores para identificar la presencia de aspectos críticos grupales o individuales.

Posteriormente se compararon los resultados obtenidos con los datos referidos al desempeño escolar de los niños.

#### RESULTADOS

##### Los niveles alcanzados

Los resultados obtenidos muestran homogeneidad del desempeño de los niños según sala, sexo y edad. La mayoría de ellos obtuvieron puntajes superiores a los 16 puntos, situación que los ubica en los niveles 4 (10, 71%) y 5 (88,09%) e indica que poseen conocimientos y habilidades prelectoras adecuados para el aprendizaje de la lectoescritura. Un sólo caso se ubica en el Nivel 2 (1,19%). Su desempeño coincide en todos los casos con indicadores que constan en sus legajos escolares. Cuando esos resultados se analizan según niveles de edad, se observa una progresión sistemática hacia los grupos etéreos mayores:

##### Porcentaje y tipo de errores cometidos

Considerado el conjunto del grupo examinado, 40 niños (47,6%) cometieron algún tipo de error. No obstante el mayor porcentaje correspondió a los niños con una sola respuesta insatisfactoria: el 75% cometió entre 1 y 3 errores, el 22,5% entre 4 y 6 errores y sólo el 2,5% 12 errores.

Cuando se analizan los ítems de la prueba en los que se acumulan los errores, se observa que los porcentajes son mayores en algunos de ellos: ítems 8, 9 y 10: *Correspondencia fonema-grafema* (27,87%); 14 y 15: *Identificación del fonema inicial de una palabra* (18,26%) y 6 y 7: *Conocimiento de letras* (14,48%). En el resto los porcentajes de errores son sensiblemente menores.

#### CONCLUSIONES

Los resultados encontrados informan que los niños examinados se ubican en los niveles más altos de la prueba, de modo tal que exhiben un desempeño global esperado para las edades consideradas, excepto en un caso que se ubica en un nivel más bajo y requiere de una indagación de mayor profundidad. Si bien el 47,6% ha cometido errores, el número de ellos es exiguo (entre uno y cuatro ítems insatisfactorios). De mayor interés es el análisis de la recurrencia en los errores cometidos, referidos al constructo conciencia fonológica y conocimiento de aspectos particulares del lenguaje escrito y del sistema de escritura, como es el caso de la correspondencia fonema grafema, identificación del fonema inicial, y conocimiento de letras. Ellos reflejan el tipo de conocimientos y habilidades que todavía no se encuentran consolidados, de modo tal que necesitan de estrategias particulares de abordaje grupal e individual.

Respecto de otras investigaciones realizadas en el país, es necesario destacar la homogeneidad relativa de estos resultados, obtenidos en niños de estratos sociales medios, en contraste con lo que ocurre cuando provienen de estratos menos favorecidos, en los que se observa un desempeño ubicado en

niveles menores (Piacente, Marder & Resches, 2005), que necesitarían de intervenciones más intensivas. Respecto del instrumento utilizado, ha resultado no sólo apropiado para poder observar el desempeño del grupo en su conjunto, sino además como detector de casos individuales que presentan mayores problemas en el camino de la alfabetización y que requieren de estudios particularizados. En ambos casos es posible derivar estrategias de intervención grupales e individuales sobre los aspectos de la enseñanza que deben ser enfatizados. Es necesario orientar al maestro y al equipo técnico profesional escolar que trabajan con niños pequeños, como a aquellos que trabajan con niños que experimentan problemas para aprender a leer, para que comprendan el alcance de los conocimientos y habilidades examinados, cómo pueden ser rápidamente evaluados y cómo se puede intervenir para promover su adquisición.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- ALEGRIA, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después. *Infancia y Aprendizaje* 29 (1), 93-111.
- BALL, E.W. & BLACHMAN, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49-66.
- DICKINSON, D. & NEWMAN, S. (Eds.) (2006). *Handbook of Early Literacy Development*, Volume 2. New York: The Guilford Press.
- EHRI, L. (1998). Grapheme-Phoneme Knowledge is Essential for Learning to Read Word in English. En J. L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- FAYOL, M. (1996). A propos de la compréhension. *Les Journées de l'Observatoire. La formation à l'apprentissage de la lecture*. [www.inr.fr/ONL](http://www.inr.fr/ONL)
- GOMBERT, J.E. (2002). Le problème de la formation autour du principe alphabétique. *Les Journées de l'Observatoire. La formation à l'apprentissage de la lecture*. [www.inr.fr/ONL](http://www.inr.fr/ONL)
- GOOD, R.H. & KAMINSKI, R.A. (2002). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement. <http://www.dibels.uoregon.edu/>
- GRAVES, M.F.; JUEL, C. y GRAVES, B.B. (2000). *Teaching Reading in the 21st Century*. Boston: Allyn and Bacon.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C. & BAPTISTA LUCIO, P. (1998). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires: McGraw-Hill.
- International Reading Association (1997). *The Role of Phonics in Reading Instruction*. <http://www.adobe.com/prodindex/acrobat/readstep.html#reader>
- LIBERMAN, I.Y. (1973). Segmentation of spoken word. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.
- MCCARDLE, P. & CHHABRA, V. (2004). *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore: P. H. Brookes Publishing Co.
- PIACENTE, T. (2005). *¡Listos para aprender! Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* (mimeo).
- PIACENTE, T.; MARDER, S. & RESCHES, M. (2006). *Condiciones de la familia y del niño para la alfabetización*. Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires (en prensa).
- SIGNORINI, A. & PIACENTE, T. (2001). La adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. *Revista IRICE. Instituto Rosarino de Investigaciones en Ciencias de la Educación - CONICET-U.N.R.*; 15, 5-29.
- TORGESSEN, J.K. & MATHES, P.G. (2002). *A Basic Guide to Understand, Assessing, and Teaching Phonological Awareness*. Austin, Texas: Pro-De International Publisher.
- WHITEHURST, G.J. & LONIGAN CH. L. (2003a). *Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers*. In S. Newman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development*. New York: Guilford.
- WHITEHURST, G.J. y LONIGAN, CH. L. (2003b). *Get Ready to Read! An Early Literacy Manual: Screening Tool, Activities, & Resources*. New York: National Center for Learning Disabilities.

# PROFESIONALES MÉDICOS MAYORES: ¿ACTIVOS O PASIVOS?; ¿MAYORES O VIEJOS? PARA PENSAR EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Pletnitzky, Silvia  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Se realiza este trabajo como "Avance de Tesis" del tema de Investigación "El significado del trabajo en Adultos Mayores Médicos al tener que jubilarse en el Hospital Público-GCBA". Responde al requisito final para aprobar la Maestría en Psicología Educacional, (Facultad de Psicología, UBA). Delimitada en el Área Orientación Vocacional, en contextos Educativos y Laborales. Dirigida por Prof. Dra. Diana Aisenson. Sus antecedentes figuran en un Proyecto Mayor con Autoría de Aisenson, Figari, Monedero y Otros, en el VI Anuario de Investigación (UBA. Fac. de Psicología-1998). El abordaje es Exploratorio con Diseño Cualitativo, como Recolección de Datos: Entrevistas y Observaciones, aportadas por la Asociación de Médicos Municipales. En este espacio, nos centraremos en indagar, si a la edad de 60/65 años, obligatorios para jubilarse, sus actores, se encuentran psicofísicamente aptos para continuar activos, o bien si, sus capacidades seniles marcan el camino de una pasividad que los lleva a una vejez anunciada.

## Palabras clave

Médicos Jubilación Vejez Orientación

## ABSTRACT

ELDERLY ADULT DOCTORS: ¿IN ACTIVITY OR PASSIVITY?; IN ORDER TO THINK ABOUT VOCATIONAL ORIENTATION  
This work is the continuation, like "Advance of Thesis", of the topics included on the theoretical frame in the research: "What work means in Elderly Adult Doctors, at the time of having to retire" (Public Hospital GCBA). This work responds to the final requirement to approve the M.A. in Educational Psychology, Faculty of Psychology, University of Buenos Aires (UBA), and is delimited in the Area of Vocational Orientation, in Educative and Labor contexts. The director is Dra. Prof. Diana Aisenson, her antecedents appears on the Project by Aisenson, Figari, Monedero and others, whose publication was shown in the 6th Yearly Investigation Magazine. (UBA. Faculty of Psychology -1998). This is an Exploratory Investigation with a Qualitative Design. In this investigation were used for the compilation of information (method): interviews and observations, contributed by the Association of Municipal Doctors. In this space, our interest will centre on investigating about if to 60/65 years (the time of having to retire) these professionals are psychological and physically able to continue on activity, or if his senile capacities mark the way of an announced old age.

## Key words

Doctors Elderly Old Orientation

## INTRODUCCIÓN

Orientar es ayudar, es tender puentes en cada una de las transiciones, contribuyendo a un prolongado y saludable desarrollo, comprendiendo sus cambios, acompañando sus progresos y sosteniendo sus limitaciones. El referirnos a un prolongado desarrollo, no supone la búsqueda de eternidad. Consientes de que ningún período del desarrollo humano es eterno y sabiendo que indefectiblemente se envejece, entendemos también que no se trata de un proceso súbito, aunque bien puede serlo cuando no se abren perspectivas para valorizar a los mayores en sus capacidades y conocimientos transmisibles e intercambiables con las jóvenes generaciones, para favorecerse mutuamente, albergando la esperanza de que ese "bien obrar devendrá en un bien vivir".

Los estudios de la vejez, tienen lugar desde diferentes pero relacionados enfoques como la Gerontología y la Geriatria. La primera lo hace instituyendo un tiempo cronológico y, en cuanto a la segunda, se trata de la encargada de estudiar las enfermedades que pueden producirse dentro de ese determinado tiempo. Cuando intentamos referirnos a vejez, se nos abre un panorama de incertidumbre en cuanto a definir a qué nos referimos con ese concepto, y en qué lugar cronológico puede estar ubicado.... Cabe señalar que los parámetros difieren en tiempos históricos, culturales, sociales, económicos y hasta geográficos en cuanto a diferencias territoriales, regionales, provinciales, zonales y hasta barriales; no sólo para este grupo etéreo, sino que también respecto a temas de niñez y adolescencia. De lo expuesto, teniendo en cuenta el lugar en que habitamos y lo contemporáneo de nuestro tiempo, nuestra incertidumbre se colma cuando se aplica una ley vigente obligatoria que determina que un sujeto de 60/65 años activo y lúcido en sus funciones pase a ser de un día para otro, un sujeto pasivo, por tal viejo y, en consecuencia, discriminado. Estudios psicogeriatricos realizados dentro del continente americano por Strejilevich (1977), señalan como poco científico el empleo generalizado de los términos "viejo", "anciano", "ancianidad"..., si a éstos se agregan en la actualidad nomenclaturas nada científicas, como "gerontes" "tercera..." y cuarta edad"... y así, hasta estadíos ilimitados... bien podemos pensar que las expectativas de continuar proyectando un futuro podrían ser desfavorables. Trataremos de ampliar estas ideas en el apartado siguiente.

## DESARROLLO

Trabajados ya en otros capítulos el significado de prejuicios y estereotipos, sin dudas, vuelve a nuestro imaginario un sentimiento que nos produce rechazo. Cuando la palabra jubilación o jubilado se hace presente en las más diversas circunstancias, vale el recordar cómo desde el periodismo en general, ante el accidente de una persona mayor en la vía pública, de manera distraída y despectiva, se lo anuncia identitariamente como "jubilado/a"; "anciano/a"; "sexagenario/a" o bien "abuelo/a", que fuera arrollado o robado... o atacado por.... También tratado por políticos en tiempos electorales, es anunciado en campañas con siglas como ANSES, AFIP, PAMI, AFJP, las cuales serán "puestas en vereda para dignificar al fin a nuestros

pobres viejos, que tanto han luchado". En tanto esta franja continúa creciendo y la sociedad en pleno, continúa sin hacerse cargo ni de las modificaciones por las que van atravesando, ni de sus nuevas necesidades económicas, emocionales y sociales, induciéndola a un desapego forzado respecto a sus intereses y a sus actividades vitales, acelerando de este modo un envejecimiento prematuro que culminará con la muerte (Comfort 1956). (importancia del contexto en lo evolutivo é involutivo del desarrollo humano). Estadísticas trabajadas por la OMS, en nuestro siglo XXI, en 2000, preveían para los próximos 25 años un crecimiento de un 88% en mayores de 65 años, en tanto la población en edad laboral sólo aumentaría en un 45%. David Zolotow (A.M.M.Octubre 2000), en el marco de las II Jornadas de Médicos Jubilados (octubre 2000), que realiza la A.M.M, sobre aspectos sociológicos en mayores, sostenía que "la explosión demográfica expuesta por la OMS nos lleva a un replanteo sociocultural acerca de qué lugar ocuparán en nuestra sociedad los mayores de 60 años". Considerando que lo expuesto estuvo dirigido a un público de médicos mayores, que a la vez formaron parte con sus experiencias a los adelantos médico-científico-tecnológico que posibilitaron la prolongación de la vida útil en el sujeto humano, cabría el interrogante: ¿A quiénes les compete la posibilidad de que ese "vivir más" implique también un "vivir mejor"...?. No es fortuito detenernos en un reportaje publicado por El Diario del Mundo Hospitalario al actual Decano de la Facultad de Medicina (UBA), Profesor Emérito Dr. Alfredo Buzzi. Los temas tratados entre otros fueron: "La crisis del Hospital de Clínicas", "Los problemas presupuestarios de la UBA", "La formación de médicos", etc. Se lo presenta como que "...se trata de un hombre lúcido, comprometido, que analiza en profundidad la situación de la enseñanza y no le escapa a temas difíciles...". Vemos a este Emérito Profesor que observamos en su retrato, con una apariencia física de haber pasado ya los 60/65 años, nos habla de su vida médica, su trayectoria, sus maestros; nombrándolos como: Tiburcio Padilla; Pedro Cossio; Osvaldo Fustimoli y otras personalidades de la vida médica de principios del siglo XX testimoniando que abrieron el mundo de la medicina académica, despertando su "vocación" y sus diferentes pasos y decisiones hasta lograr su carrera docente, para luego jubilarse y ser designado Profesor Emérito. Agrega que, fue Consejero durante cuatro períodos y concensuado por sus pares para dirigir la Facultad con mandato hasta 2010. Posiblemente en el pensamiento de muchos de sus colegas que respondieron de modo no auspicioso en las entrevistas programadas para este trabajo acerca de ¿cómo ubica la palabra jubilación? y textualizando la de otros, diciendo "me jubilaron"; al leer este reportaje se les filtre la fantasía de que llegará un día en que se multipliquen en cientos las instituciones donde tengan cabida aquéllos que "fueron jubilados" y que aún mantienen sus condiciones psicofísicas óptimas junto a la voluntad de seguir activos en la carrera que eligieron. ¿Mayores o viejos?; el ejemplo anterior indica la importancia de llegar a ser mayores saludables, continuando con sus proyectos, siendo respetados en su identidad formada en el "ser y hacer" reconocidos por "un otro"; que al preguntarse ¿quién soy?; ¿quién fui?; ¿quién seré?, la respuesta conlleve la autoestima necesaria para continuar una vida en plenitud. La contrapartida de acuerdo a muchos de los entrevistados es la de haber tenido que dejar abruptamente no sólo su trabajo, sino las paredes y los compañeros que sostuvieron todos los años de compartir quehaceres, alegrías y angustias, todo un compendio que los ha llevado a dejar de hacer y así dejar de ser para abandonarse y envejecer.... Nuevamente Strejilevich, señala: "La jubilación es una brusca y compulsiva cesación del trabajo remunerado por simples razones cronológicas", considerando que son pocos los países capitalistas que resuelven este tema en mutuo acuerdo empleador-empleado. Por razones economicistas, estos países recurren al "voluntariado" de capacidades aún calificadas, soslayando el significado de una retribución digna y acorde con

sus prestaciones. En la historia de los Médicos Municipales, sus servicios, fueron "vocacionales", en el primitivo concepto del latín "llamado", aspecto de connotaciones providenciales entre filosóficas y religiosas y/o mágicas. Bohoslavsky (1974), sostiene que este concepto "más que explicativo debe ser explicado" (se profundiza en otro capítulo de la tesis). De acuerdo al mismo, luego de muchas gestiones impulsadas por la AMM, en Abril de 1944 por decreto del PEN, se incorpora el régimen jubilatorio a todo trabajador de la salud pública y privada.

Desde la especialidad como Orientadores, en una recorrida desde sus comienzos (1950), el criterio orientador recaía en la adolescencia al tener que elegir una carrera para el resto de la vida. Lejos estaba el suponer que la prolongación de esa vida sería de forma tal que bien tendría cabida una carrera más. D. Aisenson (1968), experta en el tema, con la idea de transformación, alude a que la elección es "direccional", por lo cual puede "...acelerarse, detenerse o prolongarse...", seguramente la autora, teniendo en cuenta el tiempo de lo escrito, lo sostuvo respecto a la adolescencia, como lo hiciera la mayoría de autores; no obstante, puede bien aplicarse a la adultez como etapa evolutiva prolongada, entendiendo que el proceso de elección es continuo, formando parte de un desarrollo que sólo se detiene cuando se detiene la vida.

## CONCLUSIÓN

"La ética es la búsqueda de la felicidad orientada por la razón; es la inteligencia aplicada a la conducta y se identifica con el bien obrar y el bien vivir" (Aristóteles).

Orientar es ayudar, es tender puentes en cada una de las transiciones, contribuyendo a un prolongado y saludable desarrollo, comprendiendo sus cambios, acompañando sus progresos y sosteniendo sus limitaciones. El referirnos a un prolongado desarrollo, no supone la búsqueda de eternidad. Consientes de que ningún período del desarrollo humano es eterno y sabiendo que indefectiblemente se envejece, entendemos también que no se trata de un proceso súbito, aunque bien puede serlo cuando no se abren perspectivas para valorizar a los mayores en sus capacidades y conocimientos transmisibles é intercambiables con las jóvenes generaciones, para favorecerse mutuamente, albergando la esperanza de que ese "bien obrar" devendrá en un bien vivir".

## BIBLIOGRAFÍA

- AISENSEN, Diana y otros / El Proceso de O.V.Fac.Filosofía y Letras. Ficha de Cátedra (1968) UBA.  
BOHOSLAVSKY, Rodolfo / O.V. La Estrategia Clínica (B.A. 1974)  
BUZZI, Alfredo / Reportaje: El Diario del Mundo Hospitalario.(Marzo- 2007)  
COMFORT, A. / CEP.El Centro-Ficha de Cátedra (1956)  
DE BEAVOIR, Simone / La Vejez -B.A.Sudamérica (1970)  
ERIKSON, E. / Identidad, Juventud y Crisis-Paidós (1971)  
SALVAREZZA, Leopoldo / Sociedad y Vejez-CEP-El Centro (1982)  
STREJILEVICH, S. / Psicogeriatría en Am.Latina (1972)  
VISILLAC, Enrique / Historia de la AMM de la Ciudad de Buenos Aires. Tomo 1 - 1935/1946. (2005)  
ZOLOTOW, David / Boletín Científico (AMM)-Octubre 2000

# ACTUALIZACIÓN E INFORMATIZACIÓN DEL REGISTRO DE PREFERENCIAS DE KUDER. UN APOORTE A LAS PRÁCTICAS EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Ponti, Liliana; Del Boca, Rodolfo; Luján, Silvia; Sánchez Malo, Araceli; Ortíz De Caracciolo, Cecilia  
SECyT. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

## RESUMEN

Esta investigación propone un trabajo de tipo científico técnico en el campo de la Orientación Vocacional referido a la actualización de la Tabla de Profesiones del Registro de Preferencias de Kuder y a la informatización del test. Se toman como antecedentes las siguientes investigaciones: "Reformulación y Adaptación de la Tabla de Ocupaciones del Registro de Kuder. Forma CH"(1995-1996) y la actualización de los baremos del mismo. En otro estudio referido a los diferentes factores que inciden en las crisis vocacionales se observó que los "intereses vocacionales" aparecen como un aspecto muy significativo en relación a la satisfacción y al sostenimiento de la carrera elegida. Actualizar nuevamente la Tabla de Profesiones del Test (opciones educativas de nivel superior) se justifica dado el crecimiento y diversificación de la oferta académica, como así también, los cambios producidos en las incumbencias profesionales de las diferentes carreras. Se prevé, además, la informatización del Test como una contribución, para agilizar los tiempos de realización y evaluación, sobre todo en instituciones en las que se trabaja con una población numerosa (escuelas, instituciones terciarias y universitarias, etc).

## Palabras clave

Test Intereses Orientación Elección

## ABSTRACT

MODERNIZING AND COMPUTERIZING KUDER'S REGISTER OF PREFERENCES. A CONTRIBUTION TO VOCATIONAL ORIENTATION PRACTICES

This research proposes a type of scientific technical work in the field of Vocational Orientation with reference to the modernization of the List of Professions of Kuder's Register of Preferences, and to the computerization of the test. Previous research has been taken into consideration: "Reformulation and adaptation of the list of occupations in Kuder's register. CH Form.", and later the modernization of the correspondent reckoning. In the period between 2005 and 2006 in another study about the different factors that have a bearing on the vocational crises, it was noticed that "vocational interests" appear as a very significant aspect in relation to satisfaction and sustenance of the career prospects. At the same time this factor seems to be fundamental to overcome problems that might arise during the academic and professional development. Due to the growth and diversity of courses of studies offered by universities, as well as the changes brought about in the professional fields of the different careers, it is well justified to modernize once more the List of Professions in the Test. To quicken the pace of testing, particularly in institutions with a great number of students (schools, tertiary schools and universities), our objective is to computerize the Test as a contribution to this field of studies.

## Key words

Test Interests Guidance Choice

Este proyecto investigación tiene como objeto de estudio un instrumento psicométrico (test) que evalúa los intereses vocacionales (Registro de Preferencias de Kuder) de los estudiantes en el momento de elección de una carrera de nivel terciario y /o universitario, siendo extensivo también a opciones de capacitación laboral.

Desde hace varios años, este grupo de investigación[1], viene desarrollando trabajos vinculados al campo de la Orientación Vocacional-Ocupacional y en este caso se propone un trabajo de tipo científico-técnico para su aplicación en el campo profesional.

El proyecto que ha concluido recientemente (periodo 2005-2006) se relacionó al análisis de diferentes factores que inciden en las crisis vocacionales de quienes ya están estudiando un carrera de nivel superior. Entre los factores estudiados los "intereses vocacionales", surgen como uno de los más significativos para que la persona se sienta satisfecha y conforme con la carrera elegida, al mismo tiempo este factor psicológico resulta fundamental para afrontar los obstáculos que pueden surgir en el transcurso de la carrera y/o trabajo profesional.

Así, teniendo conocimiento de datos relevantes de la experiencia clínica (como los casos analizados en dicha investigación), sumado a la actividad permanente de muchos años de trabajo en procesos de orientación y reorientación vocacional, y siguiendo a autores que han estudiado desde los inicios de la Orientación Vocacional esta temática, sabemos de la importancia de contar con un instrumento de medición de intereses que respete los aspectos fundamentales que toda prueba psicométrica debe contemplar: confiabilidad, validez y objetividad. Si bien se han probado otros tests, el "Registro de preferencias de Kuder" es uno de los que mayor solidez manifiesta. Por ello, durante los años 1995-1996 realizamos la investigación Reformulación y adaptación de la Tabla de Ocupaciones del Registro de preferencias de KUDER Forma CH (aprobada por SECyT, UNRC), incluyendo posteriormente la actualización de baremos<sup>1</sup>

Sin embargo, hoy se hace necesario actualizar nuevamente la Tabla de Profesiones del Test (opciones educativas de nivel superior) dado el crecimiento y la diversificación de la oferta académica y de capacitación, como así también, los cambios producidos en las incumbencias profesionales de las carreras ya existentes.

Asimismo, los cambios socio-culturales de estos últimos años probablemente inciden en las representaciones y expectativas de la población adolescente (16 a 22 años aproximadamente) a quienes se aplica habitualmente esta prueba, por lo cual también se requiere una actualización de baremos locales.

Además se prevé la informatización del test como una contribución, ya que la versión reformulada en 1996 posee un protocolo (cuadernillo de respuesta) y un sistema de evaluación con plantillas que dificulta y lentifica su realización y evaluación. De este modo, se podrían agilizar los tiempos de realización y evaluación, sobre todo en instituciones en las que se trabaja con una población numerosa (escuelas, instituciones terciarias y universitarias, etc).

La intención además, es que una vez concluida la investigación se publique la versión informatizada para que esté al alcance

de los profesionales psicólogos y psicopedagogos que se dedican a la orientación y reorientación vocacional, constituyendo un aporte técnico importantísimo ya que no hay en el medio demasiados instrumentos que ofrezcan la solidez científica que ofrece el test de Kuder.

### **Caracterización de los intereses vocacionales y utilización de instrumentos para su medición**

Las elecciones vocacionales están atravesadas por múltiples factores, todos ellos importantes. Si bien los intereses son considerados como relevantes, deben ser considerados en correlación con los demás. Habitualmente las personas toman sus decisiones sobre su futuro profesional teniendo en cuenta varios factores internos (habilidades, valores personales, expectativas de logro e intereses, entre otros) y externos (influencia familiar, nivel cultural, representación social de las profesionales y trabajos, etc). Sin embargo desde la Orientación Vocacional se considera que lo esencial para poder sostener los proyectos de estudio y trabajo es la coherencia entre la identidad vocacional-ocupacional de la persona que elige y las actividades que realiza. La identidad vocacional (la cual se constituye como parte de la identidad personal) está referida esencialmente a las motivaciones de la persona que se dirige hacia un ámbito o área de la realidad, construyendo así "la identidad ocupacional", de manera de poder plasmar sus "intereses" en actividades concretas y brindar así su aporte al contexto socio-productivo en el que vive.

La problemática de los intereses ha sido exhaustivamente examinada por los investigadores del comportamiento vocacional. Se estima que un conocimiento adecuado de esta dimensión de la motivación humana permite predecir el monto de satisfacción que una persona experimentará en el desempeño de una ocupación. Los intereses se relacionan también significativamente con la estabilidad y compromiso de los individuos en sus carreras y ocupaciones.

Super define a los intereses como preferencias del sujeto por un objeto o actividad. Y en este sentido, una persona se sentirá motivado a hacer algo y a participar en ello cuando siente una atracción por esa actividad, razón por la cual, la gente tiende a incorporarse y permanecer en las profesiones y ocupaciones donde sus intereses pueden expresarse. Esto último también se vincula con el proceso de aprendizaje, por cuanto un sujeto aprenderá con mayor facilidad aquello en lo que está interesado en aprender (Del Boca, Ponti y col. 1998).

Kuder[2] diferencia dos tipos de intereses: los expresados y los inventariados. Los intereses expresados surgen de factores causales (factores asociados al prestigio, las presiones familiares, los niveles de aspiración, las consideraciones momentáneas, las concepciones falsas del mundo del trabajo, etc.). Representan también los esfuerzos conscientes tendientes a integrar las presiones y las necesidades, las esperanzas y las aspiraciones. Estos esfuerzos podrían dar como resultado un cuadro falso de los intereses del individuo y ocultar la disparidad existente entre sus intereses reales y sus aspiraciones. Los intereses inventariados, por el contrario, son una estimación de los intereses de los sujetos basada en las respuestas a una lista de preguntas sobre gustos y desagradados, o en el orden asignado a una serie de actividades en razón de las preferencias que sientan por ellas. En este sentido, los cuestionarios inventariados contienen actividades que guardan una relación indirecta con las tareas que se desempeñan en las distintas ocupaciones o profesiones, a fin de que el sujeto no pueda manipular conscientemente las opciones con el objetivo de obtener un resultado esperado.

Cabe aclarar que los tests de intereses son recursos valiosos en el marco de un proceso de Orientación Vocacional en la medida que sean utilizados como material clínico, complementado con el análisis de información proveniente de las entrevistas y de otros recursos auxiliares para la exploración psicológica. "Es importante clarificar el papel que cumplen los tests en

la Orientación Vocacional. Son auxiliares útiles, pero no irremplazables y su validez depende de la buena formación clínica de quien los aplica, para interpretarlos e instrumentar su devolución operativa al sujeto." Marina Müller, (1994)

De todo lo expuesto, decimos entonces que el *objetivo general* de la investigación es: realizar un aporte técnico científico a la práctica profesional en el campo de la Orientación Vocacional.

Los *objetivos específicos* se refieren a:

- Actualizar la Tabla de Profesiones (opciones educativas de nivel superior universitario y no-universitario)
- Actualizar los baremos locales del Registro de Preferencias Kuder Forma CH
- Difundir los resultados de la investigación a la comunidad científica, especialmente a psicopedagogos y psicólogos que se desempeñan en el campo de la Orientación Vocacional

### **METODOLOGÍA**

Para poder actualizar la Tabla de Profesiones en primer instancia se relevarán de las fuentes oficiales (Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) las carreras creadas en los últimos diez años. Posteriormente se analizarán los perfiles e incumbencias profesionales de las nuevas carreras y se realizará la revisión de las carreras incluidas en la Tabla de Profesiones vigente. Se confeccionará la Tabla de Profesiones de doble entrada en la que se incluirá por un lado, el listado de las carreras, y por el otro, las Áreas de Intereses significativas y complementarias correspondientes a cada una de ellas.

La construcción de los baremos se realizará a partir del análisis de los resultados del Registro de Preferencias Kuder Forma CH aplicado a estudiantes que asistieron a procesos de Orientación y Reorientación Vocacional en el Área de Orientación Vocacional durante el año 2006 y los que asistan durante el año 2007. Los puntajes que cada estudiante obtiene en las diferentes áreas de intereses se procesarán a través del programa estadístico SPSS para la obtención de percentiles de cada una de las áreas posibilitando la interpretación de los perfiles de intereses.

Una vez concluidas las etapas anteriores se prevé la informatización del test completo en el que se incluirá el Manual (breve reseña histórica, fundamentos teóricos, explicitación de los principales pasos de la investigación, modo de utilización y alcance) con un CD adjunto que contenga el programa de instalación del test en la PC. La confección del software estará a cargo de un Ingeniero en Sistema convocado para tales efectos.

### **METAS A ALCANZAR**

- Resignificar la función de la Universidad con respecto a la construcción y avance del conocimiento científico en el campo de la Orientación Vocacional-Ocupacional.
- Contribuir a la calidad de la intervención profesional de los Orientadores Vocacionales.
- Difundir las publicaciones científicas que contribuyan a la formación académica y profesional para docentes universitarios y estudiantes de carreras de Psicopedagogía y Psicología.

---

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- [1] Docentes de las Cátedras Orientación Vocacional I y II de la carrera Lic. en Psicopedagogía, Dpto. de Ciencias de la Educación, Fac. de Ciencias Humanas, conjuntamente con integrantes del Área de Orientación Vocacional de la Secretaría Académica de la UNRC, desde el año 1994 hasta la actualidad.
- 2 Revista Cronía, 1998, "Reformulación de la Tabla de Ocupaciones y actualización de baremos del Registro de Preferencias de Kuder, Forma CH. UNRC. Volumen 2. N°1.
- 3 Kuder, G. 1986 Cuestionario general de intereses. Forma E. Manual. Paidós.

## BIBLIOGRAFÍA

- AISENSEN, D. (2002). Des-pués de la Escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Buenos Aires: Eudeba.
- ARNAL, Justo; DEL RINCÓN, Delio y LATORRE, Antonio. (1992) "Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología". Edit. Labor. Barcelona.
- CANESSA, G.; y ARREGUI, A.; CIBEIRA, A.; DÉBOLI, M.; FERRARI, L.; JOZAMI, M.; KESNER, G.; MESCHMAN, C.; NARDINI, H.; PLÁSTINA, Y. (2002) Las representaciones sociales de los aspirantes a ingresar a la UBA. Departamento de Orientación Vocacional. Ciclo Básico Común. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- CÓRDOBA, Olga; C. DEZOTTI y C. ROMERO (1994). "Reformulación de los ítems del Registro preferencias del Kuder." Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC.
- DEL BOCA, Rodolfo; Liliana PONTI y colaboradores (1998)-"Reformulación de la Tabla de Ocupaciones del Registro de Preferencias de Kuder. Forma CH. CRONIA. Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Año 2. Vol.2. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- FERRARI, Lidia (1995) "Cómo elegir una carrera". Planeta. Buenos Aires.
- FOGLIATTO, Hermelinda, Pérez, E. (2003). "Sistema de Orientación Vocacional Informatizado. SOVI-3". Paidós.
- GAVILÁN, Mirta (2006) "La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma "Buenos Aires. Homo Sapiens. Ediciones.
- GRILLO, Mabel 2003 "El proyecto de investigación en ciencias sociales". Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Serie de materiales de estudio. Comité Editor. U.N.R.C.
- 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 N° 1. (pp 78-94). La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- KUDER, G. Frederic (1986) "Cuestionario General de Intereses" Forma E Argentina. Paidós
- LÓPEZ BONELLI, Á. (1995) "La Orientación Vocacional como Proceso". Buenos Aires. El Ateneo.
- LUCERO, Teresa; LUJÁN, S.; SANCHEZ MALO, A. (2004) "La crisis vocacional y su incidencia en la permanencia de alumnos en carreras de Ciencias Humanas". I Encuentro Nacional sobre la Problemática del ingreso a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Arte en las Universidades Públicas. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.
- MÜLLER, Marina (1994) Descubrir el camino. Buenos Aires. Bonum.
- MÜLLER, Marina (1998) "Orientar para un mundo en transformación. Jóvenes entre la Educación y el Trabajo". Buenos Aires. Bonum.
- ORTEGA, Facundo (1996) "Los desertores del futuro". Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- PONTI LILIANA, 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 LILIANA, LUJÁN, S.; SANCHEZ MALO, A.; LUCERO, T. (2004) "Principales motivos que llevan a estudiantes universitarios a replantearse su elección de carrera". VIII Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- RASCOVÁN, Sergio (2000) "Los jóvenes y el futuro". Buenos Aires. Psicoteca.
- RASCOVÁN, Sergio (2005) "Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica" Buenos Aires. Paidós.



# HIPO E HIPERSEGMENTACIÓN LEXICAL EN LA ESCRITURA DE NIÑOS EN DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Querejeta, Maira  
Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (Cic)  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

## RESUMEN

El presente trabajo forma parte de una investigación en curso acerca de los fenómenos de hipo e hipersegmentación lexical en la escritura. En dicho estudio, se analizan las producciones escritas de niños de 6 a 12 años de edad que se hallan en diferentes momentos del trayecto formativo, con y sin trastornos específicos de aprendizaje. Los fenómenos examinados se caracterizan por la unión de palabras (hiposegmentación) que son tratadas como una unidad indisociable o por la separación indebida de otras (hipersegmentación). En este trabajo se exponen algunas consideraciones teóricas que se desprenden de la revisión bibliográfica realizada en el primer tramo de la investigación, haciendo especial hincapié en el Modelo de Lectura propuesto Linnea Erhi. Luego, se realiza un breve análisis de un pequeño corpus de producciones escritas infantiles, del cual se deducen interrogantes y conclusiones preliminares que serán considerados en el diseño de los instrumentos y procedimientos a seguir en el estudio de la muestra seleccionada y la categorización de los resultados a encontrar.

## Palabras clave

Escritura Hipersegmentación Hiposegmentación

## ABSTRACT

UNDER AND OVER LEXICAL SEGMENTATION IN WRITING OF CHILDREN IN DIFFERENT SCHOOL LEVELS. PRELIMINARY CONSIDERATIONS

The present paper is part of an investigation in course about the under and over lexical segmentation in the writing. In this study, the written productions of children of 6 to 12 years of age in different levels of school, with and without learning disabilities, are analyzed. The examined phenomena is characterized by the union of words (hyposegmentation) that are dealt with like an indisociable unit or by the illegal separation others (hypersegmentation). In this work, some theoretical considerations are exposed that are come off the bibliographical revision made in the first section of the investigation, doing special emphasis in the proposed Model of Reading Linnea Erhi. After that, a short analysis of small corpus of children written productions is made, of which preliminary questions and conclusions are deduced. These questions and conclusions will be consider in the instruments design and procedure to study of the selected sample and to categorize of the results to find.

## Key words

Writing Oversegmentation Undersegmentation

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación en curso sobre la hipo e hiper segmentación lexical en la escritura de niños en diferentes tramos del trayecto formativo con y sin trastornos específicos de aprendizaje (1). En ella se analizarán las producciones de niños entre 6 y 12 años de edad. Para ello, se diseñarán actividades de escritura de oraciones y textos que serán administradas en entrevistas individuales que se realizarán en establecimientos educativos y en consultorios externos de servicios hospitalarios. En esta oportunidad se presenta un breve análisis preliminar de las producciones infantiles que permiten sistematizar algunas consideraciones para el diseño de los instrumentos y procedimientos a seguir en el estudio de la muestra seleccionada y la categorización de los resultados a encontrar.

## LA SEGMENTACIÓN LEXICAL

El fenómeno de segmentación lexical ha sido abordado en los estudios del lenguaje oral, particularmente con sujetos adultos (Walley & Metsala, 1990; Seguí y Ferrand, 2000), siendo muy escaso el número de investigaciones realizadas con niños (Walley, Smith & Jusczyk, 1986; Garlock, Walley & Metsala, 2001).

En edades adultas el reconocimiento de las palabras constituye una etapa de interfase fundamental de la percepción y de la comprensión del lenguaje, puesto que hace posible poner en relación dos niveles de representación claramente diferentes: el nivel acústico fonético o prelexical, es decir entre la forma sonora del lenguaje, y el nivel significativo o lexical. La ausencia de índices acústicos invariantes al comienzo y a la finalización de una palabra, remite al problema de la *segmentación lexical* del continuo del habla en palabras. (Marslen-Wilson, 1984; McClelland & Elman, 1986).

En el caso de niños, Metsala & Walley (1990) proponen un Modelo de Reestructuración Lexical (Lexical Restructuring Model), según el cual las representaciones infantiles son en principio más holísticas y progresivamente, con el incremento del vocabulario, se tornan más segmentales. El modelo postula la incidencia de la familiaridad de las palabras, atribuible a la frecuencia experiencial, con el consecuente incremento del vocabulario, y la edad de adquisición.

Sin embargo, estos modelos no alcanzan a explicar el problema de la segmentación léxica en el plano de la escritura.

### *Lectura y escritura de palabras*

Son profusas las investigaciones sobre lectura o reconocimiento de palabras y considerablemente menores los dirigidos a la escritura.

Cuando el lector desarrolla su habilidad lectora (Erhi 1991, 1994), muchas de las palabras adquieren el status de "sight words". Este es un proceso de aprehensión visual que requiere la *formación de conexiones*, uniendo la forma escrita de las palabras con su pronunciación y significado. Esta información se almacena en el diccionario mental o lexicon del lector que incluye información acerca de la ortografía, la pronunciación, el significado y el rol típico de las palabras en la oración (Erhi, 1998). Sin embargo, los lectores no conocen todas las

palabras, por lo tanto no pueden reconocerlas por aprehensión visual, y deben disponer de otros procedimientos para identificar palabras desconocidas.

Los hallazgos de la investigación de Erhi (1998) indican que las conexiones se forman sobre la base del conocimiento general de las correspondencias grafema-fonema que se repiten en muchas palabras. No obstante, las representaciones completas requieren además de representaciones léxicas consolidadas, que se desarrollan en distintas fases hasta llegar a formar conexiones completas entre los grafemas de la escritura y los fonemas de la pronunciación de las palabras. Las conexiones alfabéticas que unen todas esas letras en la ortografía y la pronunciación capacitan al lector maduro para representarse cientos de palabras únicas en su diccionario mental y ubicar su pronunciación y significado con precisión y de modo automático cuando se perciben por escrito.

Los resultados de las investigaciones de Erhi indican que la amalgama ortografía- pronunciación -significado formada en la memoria para leer palabras, también es útil para ortografiarlas. Sin embargo, la perfecta ortografía requiere algo más que la amalgama formada a partir de la lectura. Leer u ortografiar palabras requiere de diferentes tipos de conocimiento acerca de (Ehri, 1986): la ortografía de una palabra específica captada en la memoria; el sistema alfabético general y la ortografía individual de las palabras.

Aunque la lectura y ortografía de las palabras involucran procesos similares, es obvio que se pueden leer las palabras de mejor manera de las que se puede ortografiarlas en razón de que se requieren menos unidades de información para leer que para ortografiar correctamente. En los lectores con dificultades, los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura de palabras no se encuentran suficientemente integrados. Una pobre integración puede surgir de una inadecuada detección de los fonemas en las palabras, o de un conocimiento deficiente del sistema alfabético. Puede esperarse que esas dos deficiencias afecten el proceso para almacenar las palabras visuales en la memoria, por la limitación de la fuerza de las uniones formadas entre la ortografía y su pronunciación, dentro del sistema central del procesamiento del lenguaje.

#### **El problema bajo estudio:**

##### **la segmentación léxica en el lenguaje escrito**

Los hallazgos mencionados precedentemente no dan cuenta de ciertos fenómenos que aparecen en las producciones infantiles, no sólo en los primeros grados escolares sino además en la escolaridad más avanzada, cuando se trata de la escritura de oraciones y de textos. Estos fenómenos, como ya se señalara, consisten en segmentaciones no convencionales que se ponen en evidencia a través de la unión de palabras (hiposegmentación), que son tratadas como una unidad indisoluble, o bien por la separación indebida de otras (hipersegmentación). La segmentación léxica a nivel del texto escrito refiere al proceso de dividir lo escrito en palabras u otras unidades significativas. Asimismo, estas características en la escritura infantil pueden conllevar, a la aparición de omisiones o agregados de sílabas, pasibles de ser imputadas a una inadecuada segmentación léxica. En estos casos, podría postularse que la competencia metalexical del niño, es decir la selección de distintos candidatos o bien la inhibición emanada de niveles superiores, no se ha establecido o se ha establecido de modo insuficiente.

Los resultados de algunas investigaciones realizadas con niños de edades diferentes (Baez, 1999), pusieron en evidencia la preponderancia de hiposegmentaciones, aunque los porcentajes variaron en función del nivel escolar de los niños. Las segmentaciones arbitrarias aparecieron en mayor medida entre los niños de segundo y tercer grado y en menor medida entre los de grados superiores, aún cuando se observaron incluso en niños de séptimo grado. Asimismo se examinaron los criterios a partir de los cuales los niños justificaban sus seg-

mentaciones. En otro trabajo descriptivo, Correa (2005) señala simplemente la presencia del fenómeno en las escrituras infantiles y de los interrogantes aún sin respuesta que suscitan.

Cabe señalar al respecto que la segmentación léxica no puede derivarse del conocimiento de las correspondencias grafofonéticas. La escritura alfabética en español, comporta no sólo el conocimiento del principio alfabético, sino además otros conocimientos entre los que se encuentran los de las marcas extra alfabéticas, entre las cuales se ubican los espacios en blanco que separan las palabras, que advienen tardíamente en la historia de la escritura. Se comprende de este modo la importancia decisiva para los sistemas de escritura de la invención tipográfica que consiste en separar las palabras con espacios en blanco. Tales espacios podrían constituir un dispositivo para la realización de la segmentación léxica en la escritura, a medida que los niños incrementan las actividades de lectura y escritura y acrecientan las entradas ortográficas en su diccionario mental.

#### **La segmentación léxica en la escritura:**

##### **corpus observados.**

En nuestra propia experiencia con sujetos de diferentes niveles de escolaridad, coincidiendo con otros hallazgos, solemos encontrarnos frente a la pregunta acerca de si lo que se va a escribir “va junto o separado”, dando cuenta que el niño tiene conocimientos incipientes acerca de la necesidad de segmentación cuando trata con unidades mayores a la palabra, y al mismo tiempo de no haber logrado aún una representación ortográfica consolidada, que habilite a la segmentación correcta. En el caso de niños de 8 a 11 años, que consultan por dificultades en el aprendizaje, en la producción escrita espontánea, hemos observado las siguientes segmentaciones no convencionales:

- (1) *“En contró a Ignacio llorando y el papá le preguntó...”*
- (2) *“En tonces el niño y su perro lo fueron a fuscarlo”*
- (3) *“Después de al morzar fuimos a jugar a la pelota con mis hermanos y mis amigos”.*
- (4) *“Tienen que luchar contra el frio si no les pueden en fermar y modirse”.*
- (5) *“Los papás estaban mirando la televisión y es cuharon ruidos muy fuertes”.*
- (6) *“Entonces agarro la al cancia que estaba arriba de la comoda, garró las monedas, selas puso en el bolcillo y fue a comprar el helado que quería”.*
- (7) *“Dijo que cuando salga iva a matar a to do el mundo”*
- (8) *“Un chico esta desatado un bote y la coriente del rio se lo lleva al bote y los tres peros, el gato y el chico setiraron para subirse al bote”.*
- (9) *“El heladero le dijo queno importaba y que se lo pagara otro día”*
- (10) *“Una chica estabapreparando un sanguche...”*
- (11) *“Le preguntó el nombre de lasirena”.*
- (12) *“Que apartir de leer lo que esta escrito traten de evitar contaminar el ambiente”.*
- (13) *“Al día siguiente mataron asufamilia”.*

En algunos casos se trata de *hipersegmentaciones*, según las cuales aparecen separados segmentos que constituyen palabras en otro contexto: por ejemplo, *en, al, es*. En el caso de las hiposegmentaciones aparecen uniones que no constituyen una unidad léxica mayor: *estabapreparando, selas, asufamilia*.

Podría postularse que en ambos casos se trata de la activación de representaciones ortográficas no suficientemente consolidadas en relación con las representaciones fonológicas, sintácticas y semánticas o bien que ninguna de ellas se presenta con estabilidad suficiente, sea en función de la edad de los sujetos, sea en función de la presencia de dificultades específicas como en el caso de los disléxicos. Como ya se ha señalado el diccionario mental de los lectores inexpertos (niños o sujetos con trastornos específicos) es diferente al de los

lectores expertos en relación con la frecuencia y diversidad de las entradas léxicas.

En otra perspectiva, siempre en estudios de la oralidad, se ha hecho referencia a las restricciones fonotácticas de la lengua. Estas restricciones remiten al hecho de que los fonemas de una lengua no se combinan de manera aleatoria para constituir una palabra, sino que obedecen a restricciones precisas, que sirven de elementos de apoyo para la diferenciación de palabras.

Sin embargo el conjunto de esas consideraciones no puede dejar de lado la necesidad de analizar en el plano de lo escrito los problemas de segmentación léxica, sobre las que puede inferirse que no tienen características idénticas a las de la segmentación oral, que constituyen el objeto central del presente proyecto.

En relación con ello surgen los siguientes interrogantes: ¿Estas segmentaciones están relacionadas con dificultades de segmentación en el plano de la oralidad? ¿A que se debe que los niños, aún cuando han alcanzado el nivel alfabético en lectura y escritura hipo e hipersegmenten las unidades lexicales? ¿Juega a favor de la aparición de esos fenómenos la insuficiencia en las representaciones ortográficas? En tal caso ¿Se debe, a un dominio escasamente automatizado del principio alfabético, característico de los niveles iniciales del aprendizaje y de los niños con trastornos específicos? ¿O a la ambigüedad que se presenta cuando un mismo segmento puede constituir en un contexto una palabra aislada y en otro una sílaba que forma parte de otra palabra? ¿Son entonces las características morfológicas y fonológicas las que propician la aparición de ambos fenómenos? ¿Pueden explicarse por las mismas razones los fenómenos de hiper e hiposegmentación? ¿Esas características están vinculadas con la amplitud del caudal del léxico mental? ¿Esta cuestión se relaciona con las concepciones que los niños tienen sobre la palabra "palabra"? En tal caso ¿Sólo aparecen segmentaciones no convencionales cuando se trata del tratamiento de ítems gramaticales, que pueden ser separados o adjuntados a ítems de contenido? Los fenómenos aludidos ¿Tienen las mismas características y obedecen a las mismas razones en niños con y sin trastornos específicos de aprendizaje?

## CONCLUSIONES PRELIMINARES

La ausencia de trabajos específicos nos ha remitido en primer lugar a la necesidad del diseño de pruebas experimentales a partir de la obtención de un corpus de producciones escritas en niños con y sin patologías del aprendizaje y en distintos niveles de escolaridad para sistematizar en principio el tipo de errores que aparecen. En segundo lugar a examinar si los fenómenos de hiper o hiposegmentación son o no semejantes entre ellos, para poder observar si aparecen cambios evolutivos o bien son atribuibles a dificultades ligadas a un dominio no automatizado del principio alfabético, informado por el nivel no solo de lectura sino de escritura alcanzados. En tercer lugar indagar el tipo de justificación que proporcionan los niños sobre sus segmentaciones erróneas. Estas consideraciones permitirán avanzar en este estudio, para dar cuenta de uno de los fenómenos frecuentes en la escritura, que parece en principio, particularmente ligado a las producciones de escritores inexpertos o con dificultades.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAEZ, M (1999) La problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: indagación en niños de sectores rurales. *Lectura y Vida*, Año 20, 2 (22-36).
- CORREA, J. (2005). Escrita e segmentação lexical não-convencional na criança. In: I congresso Latino-Americano de Psicologia. São Paulo. ULAPSI CD-ROM.
- ERHI, L. (1991). Development of ability to read word. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol II, pp. 383, 417). New York: Longman.
- ERHI, L. (1994). Development of ability to read word. Update. En R. Rudell, M. Rudell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th. Ed.; pp.323-358).
- ERHI, L. (1998). Grapheme.Phoneme Knowledge is Esencial for Learning to Read Words in English. En J. L. Metsla & L. C. Erhi (Eds.), *Word Recognition in Beginnig Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GARLOCK, V.; WALLEY, A. & METSALA, J. (2001). Age-of-Acquisition, Word Frequency, and Neighborhood Density Effects on Spoken Word Recognition by Children and Adults. *Journal of Memory and Language*, 45, 468-492.
- MARSLEN-WILSON, W. D. (1984). Spoken word recognition: a tutorial review, en H. Bouma y D.G. Bouwhis (Eds.), *Attention and Performance X: Control of language processes*. Hove, Lawrence Erlbaum.
- MC CLELLAND, J.L. y ELMAN, J.L. (1986). The TRACE model of speech perception, *Cognitive Psychology*, 18, 1-86.
- SEGUÍ, J. y FERRAND, L. (2000). *Leçons de Parole*. París. Editions Odile Jacob.
- WALLEY, A.C. & METSALA, J.L. (1990). The growth of lexical constraints on spoken word recognition. *Perception & Psychophysics*, 47, 267-280.
- WALLEY, A.; SMITH, L. & JUSCZYK, P. (1986). The role of phonemes and syllables in the perceived similarity of speech sounds for children. *Memory & Cognition*, 14 (3), 220-229.

---

## NOTA

(1) Corresponde a un Plan de Tesis Doctoral aprobado por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Asimismo, el proyecto ha sido aprobado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET, con la consecuente obtención de la beca de parte de la aspirante para el período 2006-2008.

# LOS TALLERES DE REFLEXIÓN E INFORMACIÓN SOBRE EL EGRESO COMO ESTRATEGIA POSIBLE FRENTE A LA INEQUIDAD PSICOSOCIAL

Quiles, Cristina Haydeé; Di Meglio, Mariela Silvina  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

## RESUMEN

El presente trabajo corresponde a una de las estrategias metodológicas, implementadas a través de nuestro proyecto de investigación en curso: "Investigación evaluativa sobre estrategias de orientación vocacional ocupacional integral para contribuir a revertir la inequidad psicosocial", que llevan a cabo las cátedras de orientación vocacional y Psicología Preventiva de la Carrera de Psicología, de la Universidad Nacional de La Plata. Secretaría de Ciencia y Técnica, bajo la Dirección de la Dra. Mirta Gavilán. El objetivo del trabajo es relacionar los conceptos teóricos de afrontamiento y resiliencia con una estrategia metodológica como es la implementación de talleres de reflexión e información sobre el egreso, destinados a alumnos del último año de escuelas de enseñanza media con poblaciones vulnerables del sistema formal de educación pública de La Plata, Berisso y Ensenada de la Provincia de Buenos Aires.

## Palabras clave

Taller Investigación Afrontamiento Resiliencia

## ABSTRACT

REFLEXIVE WORKSHOPS ABOUT THE GRADUATION AS A POSSIBLE STRATEGY AGAINST THE PSYCHO-SOCIAL INEQUALITY

This work corresponds to one of the methodological strategies implemented through our Project: "Investigation on strategies of integral vocational guidance to contribute to revert the psycho-social inequality", that's carried out by the Chairs of Vocational Guidance and Preventive Psychology of the National La Plata University, Secretariat of Science and Technique, under the Direction of the Phd. Mirta Gavilán. The purpose of this work is to relate the theoretical concepts of facing and resilience with a methodological strategy implemented as the workshops about graduation, destined to students of the last year from high schools with vulnerable population in public education from La Plata, Berisso and Ensenada cities, Province of Buenos Aires.

## Key words

Workshops Research Facing Resilience

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca dentro de la investigación que realizan las cátedras de Orientación Vocacional y Psicología Preventiva de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata: "Investigación evaluativa sobre estrategias de Orientación Vocacional Ocupacional integral para contribuir a revertir la inequidad psicosocial" (1). Esta investigación se centra en el desarrollo programático y evaluativo de intervenciones estratégicas vinculadas a las temáticas de la Orientación Vocacional Ocupacional con el propósito de contribuir a revertir el estado de inequidad psicosocial. Es nuestro objetivo retomar algunas conceptualizaciones trabajadas en dos investigaciones anteriores: "Perfil de la Orientación Vocacional y Servicios de Orientación y Empleo en La Plata y Gran La Plata" (2) y "La Orientación Vocacional Ocupacional en Escuelas con Población de Alta Vulnerabilidad Psicosocial" (3). Relacionar afrontamiento, y resiliencia, con un modo de intervención: talleres de reflexión e información sobre el egreso, estrategia posible para contribuir a revertir el cuadro de situación observado en las investigaciones precedentes.

## DESARROLLO

Hemos comprobado a través de los resultados de nuestras investigaciones que los alumnos que finalizan el nivel polimodal, pertenecientes a instituciones educativas con población de alta vulnerabilidad psicosocial, lo hacen en situación de verdadera inequidad para hacer frente a los desafíos que el mundo actual plantea.

- Estas poblaciones de alumnos construyen sus proyectos personales en base a una configuración de la subjetividad, vinculada a sus historias personales y familiares que obstaculizan la posibilidad de resolver problemáticas propias de la realidad de su entorno social, y en consecuencia del mundo del estudio y del trabajo al cual desean incorporarse.
- Los factores económicos, conflictivos familiares, insuficiente desarrollo de sus capacidades potenciales, destrezas cognitivas, reconocimiento y valorización de sus propios recursos en términos de aptitudes y habilidades; los coloca en desventaja en relación a otros grupos de jóvenes.

La escuela, es hoy más que nunca, soporte afectivo que sutura relaciones primarias profundamente quebradas (violencia familiar, padres sin trabajo, abandonos, etc.).

Las prácticas institucionales de docentes y alumnos, atravesadas por el nuevo rol asignado a la escuela de hoy, la de "contener / sin-tener", resultan claramente insuficientes al momento en que acceden a reflexionar sobre las problemáticas referidas a la elaboración de proyectos de futuro.

Esta investigación se propone evaluar la aplicación de estrategias formales e informales que permitan encontrar los modos en que la escuela pueda hacer frente a estas situaciones con el propósito de optimizar la calidad de las intervenciones orientadoras y educativas con un enfoque preventivo e interdisciplinario. Se articula a su vez con el proyecto de extensión universitaria subsidiado por la Universidad Nacional de La Plata, denominado: "Equidad y Orientación, el desafío de una propuesta", dirigido por la Directora y Co-Directora de este proyecto.

Las escuelas han generado lazos positivos y afectivos en esta población de alta vulnerabilidad, ámbito entonces privilegiado para pensar una intervención, como son los talleres de reflexión e información sobre el egreso que se realizan desde la cátedra de orientación vocacional con los alumnos de tercer año de polimodal.

El modo de intervención propuesta, supone la realización de al menos dos talleres con los alumnos de tercer año de polimodal coordinados por alumnos de la cátedra de Orientación Vocacional y supervisados por sus docentes.

#### **Por qué talleres y qué se trabaja en cada uno de ellos**

El taller es un aprender haciendo: los conocimientos se adquieren en una práctica concreta vinculada al entorno y vida cotidiana de los chicos. Esto implica una superación de la división entre teoría y práctica, integrándolas en un proyecto de trabajo. Se prioriza la apropiación del saber, y la adquisición de habilidades, técnicas por la formación a través de la acción. Apunta a generar soluciones reales, factibles. Este aspecto está desarrollado en un trabajo previo también correspondiente a esta investigación (4).

En este contexto, entendemos resiliencia, como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano (Rutter, 1992). Este concepto hace un aporte muy importante para pensar estrategias posibles.

Según los estudios de Rutter, las experiencias positivas en determinados contextos como el escolar, no referidos a lo académico directamente, como el deporte, la responsabilidad social, ayudaron a mejorar los aspectos personales que fomentaban resiliencia. Todas aquellas características, hechos o situaciones, propias del sujeto o de su entorno, que elevan la capacidad del mismo para hacer frente a las adversidades se los consideran factores protectores. Estos, harán que los factores de riesgo no actúen linealmente, atenuando sus efectos negativos o transformándolos.

#### **Podríamos aspirar a que nuestros talleres sean promotores de resiliencias?**

Para el desarrollo de resiliencias, es necesario promover la autoestima, el sentido del futuro, del humor, la autonomía, la resolución de problemas, etc. La escala de afrontamiento de Frydemberg y Lewis, para adolescentes, en su versión española, evalúa estos aspectos.

Si los adolescentes son más conscientes de sus conductas y pueden reflexionar sobre la forma en que enfrentan los problemas, pueden establecer patrones de conducta para su vida más satisfactorios.

Teniendo en cuenta esto, la planificación de las intervenciones deben tener como eje la prevención y promoción de la salud psicosocial, apuntando al reconocimiento y reforzamiento de habilidades, promoviendo el despliegue de sus potencialidades. Es importante promover, en los docentes, el reconocimiento de que los alumnos de estas poblaciones, pueden llevar adelante, con estímulo, acciones hacia el logro de un proyecto educativo.

Las investigaciones mencionadas (1) (2), nos han permitido comprobar que las características del contexto según las zonas de influencia en que se encuentran ubicadas las escuelas modela perfiles poblacionales e institucionales. A través de la exploración de la forma en que afrontan sus problemas, surgen algunas consideraciones:

- los jóvenes de estas poblaciones pueden desarrollar estrategias de afrontamiento, las que están vinculadas más a estilos y modos culturales de resolución de conflictos, que a capacidades para el desarrollo de las mismas.

Las diferencias contextuales y/o etarias, no modifican el nivel de puntuación en la estrategia de no afrontamiento. Estos jóvenes utilizan modos particulares y diferentes de conductas de resolución ante las adversidades. Entre ellas podemos men-

cionar que mientras los jóvenes de poblaciones favorables recurren a la búsqueda de ayuda profesional, diversiones relajantes y distracciones físicas; los jóvenes llamados aquí de poblaciones vulnerables encuentran su refugio en la ayuda espiritual, en tener expectativas positivas y hacerse ilusiones.

El sistema educativo formal impregnado de una formación enciclopedista desconoce los saberes de estos jóvenes y sus posibilidades de logro. Generalmente son vistos en situación de desventaja, por lo que no se les presentan otras propuestas para que puedan elaborar, construir y/o estimular diferentes proyectos educativos, laborales, personales.

Los modos culturales y contextuales se reflejan en el imaginario social que los habita y modela sus conductas. Esto, que parece una obviedad, no lo es a la hora de empezar a revisar con los chicos qué significa para ellos estudiar?, qué es una carrera?, etc. Encontramos un imaginario que los deja, en la mayoría de los casos, fuera de un proyecto posible, y gestando un proyecto tan ideal que los coloca en una situación de riesgo importante. Los talleres posibilitan interrogar este imaginario y visualizar cómo actúa en el interjuego con la realidad concreta. Esta modalidad de intervención apunta a revisar y apuntalar sus estrategias de afrontamiento.

Nuestro primer taller, tiene como objetivo abrir un espacio para la explicitación de las preguntas y preocupaciones en torno a la finalización del ciclo polimodal. Es necesario hacer un diagnóstico de la situación en la que se encuentran. La vivencia de la dimensión temporal es un aspecto importante: los tiempos no se corresponden con la realidad sino con la vivencia que ese grupo tiene del mismo.

#### **A qué apunta el segundo taller y por qué**

El segundo taller, apunta fundamentalmente al después de la escuela qué?

Está claro que nuestro objetivo en el segundo taller tiene que ver con el trabajo de la información tanto educativa como laboral.

Lo primero a considerar es qué opciones manejan en relación a las posibilidades al egreso: trabajar, estudiar, ambas, ninguna, otras. A su vez que significación le dan a cada una, por ej: a veces estudiar es sinónimo de universidad, y esto, sabemos, es incorrecto o sesgado. No son pocas las ocasiones en que este imaginario imposibilita considerar opciones viables por descalificarlas, desconocerlas, etc.

El acercamiento a la información debe ser gradual. Es importante, tomar cada opción, ver cómo se organiza (por ej: el estudio cómo está organizado el sistema educativo después del polimodal: Universidad, terciarios, cursos de capacitación) qué implica (tiempos, costo económico, horarios, duración en años o meses, etc.) requisitos para acceder a cada una ( ingreso, costo económico, nivel educativo) Datos que probablemente sean el eje de considerar o no, alguna alternativa en términos de la realidad y no del deseo de cada uno.

#### **También debemos considerar el ámbito del trabajo.**

Se utiliza el mismo procedimiento para rastrear qué piensan del trabajo, qué necesitan para abordarlo, con qué herramientas cuentan. El objetivo más importante en este tema tiene que ver con la posibilidad de revalorizar lo que han construido hasta el momento, sus recorridos y potencialidades, qué los hace diferentes, y constituyen sus capacidades a la hora de emprender cualquier búsqueda (por ej: poder reconocer sus habilidades, capacidad de responsabilizarse, como cuidar niños, ayudar en albañilería, etc). De este modo resignificamos el concepto de currículum vitae, en tanto intentamos que éste se transforme en una carta de presentación de sus reales posibilidades, y no en un punto de confrontación con todo lo que les falta.

#### **Algunas conclusiones**

De las experiencias de intervenciones con la modalidad de

taller, no cesa de asombrarnos la desinformación, información claramente distorsionada, con que se acercan los chicos.

Se visualiza la necesidad de una instancia que permita elaborar y seleccionar la información que circula, tanto en el ámbito laboral como académico.

Entonces, estamos planteando una estrategia de taller, promoviendo sujetos activos, cooperativos, que puedan interrogarse sobre problemas concretos y elaborar soluciones propias realistas, cotejando distintos puntos de vista, e interiorizándose de la temática que le preocupa, para abordar el problema de informarse sobre el mundo ocupacional, comprometiéndose como docentes desde un lugar de acompañamiento responsable y competente. Asimismo, nuestro propósito tiene que ver con que puedan generarse condiciones que fomenten resiliencias, y que puedan revisarse los modos de afrontar situaciones de conflicto.

Sería éste, un punto de partida para trabajar sobre los factores que generan las situaciones de inequidad en que se encuentran estos chicos?

Nos alienta visualizar algunos cambios de actitud en los chicos con los que trabajamos en los talleres.

Por otro lado queda pendiente evaluar resultados a partir de la articulación de esta experiencia con el proyecto de extensión del que hablábamos en un comienzo.

Es nuestra preocupación permanente teorizar y repensar estrategias posibles de intervención articulando la demanda o demandas que recibimos, la teoría que sostenemos y la viabilidad concreta de nuestras propuestas.

---

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- (1) Proyecto aprobado por la secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología de la UNLP. 11H145
- (2) Perfil de la Orientación Vocacional y Servicios de Orientación y Empleo en La Plata y Gran La Plata" (11 H/229. Fecha de realización: 1/5/1998 - 30/12/2001. Directora: Mirta Gavilán).
- (3) "La Orientación Vocacional Ocupacional en Escuelas con alta Vulnerabilidad Psicosocial". Aprobado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Código de Proyecto: 11 H/341. Fecha de realización: 1/1/2002 - 30/12/2005. Director: Mirta Gavilán).
- (4) Quiles, C.; Di Meglio, M.; Garcia, N.; Ruiz, María Eugenia: "Los talleres de información orientada como estrategia de investigación acción". XIII Jornadas de Investigación, Segundo encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR. 2006.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, E. (1999): El Taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de La Plata, tercera edición.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo: Orientación Vocacional. Cap. IV "La información ocupacional en orientación vocacional".
- FERRER, C. - IBARRA, R. (2005) "La resiliencia como promotora de salud". Presentada en las XII Jornadas de Investigación en Psicología de la UBA y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.
- FRYDENBERG y R. LEWIS, (1997) ACS Escalas de Afrontamiento para Adolescentes. Madrid: TEA Ediciones.
- GAVILÁN, M. (1996): Nuevas estrategias en Orientación Vocacional - Ocupacional. La Plata. Editorial de la Universidad. U.N.L.P.
- GAVILÁN, M. (Comp.) (1999) - Orientación - Trabajo - Instituciones. (Cullen - Gautie - Gavilán - Labourdette - Neffa - Roncoroni). La Plata. Edit. de la Universidad. UNLP.
- GAVILÁN, M. (2006). La Transformación de la Orientación Vocacional: Hacia un nuevo paradigma. Rosario: Homo Sapiens.
- GONZÁLEZ CUBERES, María Teresa. (1994). Dicho y Hecho. Atraverse con el taller y el grupo de reflexión. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, segunda edición.
- SANTANA VEGA, Lidia (2003): Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica, Madrid: Pirámide.
- QUILES, C. - GAVILÁN, M.; CHÁ, T.: "Incidencia de las estrategias de afrontamiento en los proyectos personales de jóvenes pertenecientes a poblaciones vulnerables". Trabajo presentado en las XII Jornadas de Investigación en Psicología de la UBA y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.

# LO IMPOSIBLE: LA OTRA CARA DE LO NECESARIO, TAMBIÉN EN ORTOGRAFÍA

Raventos, Marta Elena  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

En el trabajo se analiza la dificultad de considerar lo que una regla ortográfica de aplicación necesaria, sin excepciones, prescribe y prohíbe a la vez. Las respuestas de cuatro grupos de sujetos, de diferentes edades y niveles educativos (de 13, 14, 18 años de edad promedio, y un grupo de profesores) muestran que, en promedio, sólo 4 de cada 10 sujetos pueden anticipar la no aparición de una combinación de letras imposible en la escritura correcta del español: las combinaciones NB o NP. Se discute cómo podría incidir la falta de sistematización lógica de la normativa en el desempeño ortográfico “azaroso” de muchos sujetos.

## Palabras clave

Escritura Ortografía Psicolingüística Didáctica

## ABSTRACT

THE IMPOSSIBLE: THE OTHER FACE OF NECESSARY APPLICATION PRESCRIPTIONS IN ORTHOGRAPHY

This paper argues that is difficult to simultaneously consider what is prescribed and what is forbidden by an orthographic rule (Spanish writing). Responses from four different groups (students: 13, 14, 18, and a group of teachers) show that only 4 out of 10 subjects can advance the impossible appearance of NB or NP letters combinations in a correct Spanish text. The paper discusses the incidence of deficiency in orthographic normative logic systematization as one students' “randomized” spelling reason.

## Key words

Writing Spelling Psycholinguistics Didactics.

En un trabajo anterior hemos presentado datos acerca de las dudas ortográficas de sujetos con diferentes niveles educativos, en situaciones en las que la duda no parecería estar justificada, debería ser imposible dudar. (Raventos, 2005) (1). Según veíamos allí, tales dudas, que van más allá de lo razonable, por lo general se presentaban en una situación que involucraba restricciones a las que habíamos considerado de aplicación necesaria y alcance universal, a las que denominamos posicionales, como por ejemplo: «siempre antes de B y P se escribe M y no N» (2).

En esta ocasión vamos a referirnos a nuevos datos que confirman la tendencia previamente observada, analizando la dificultad que parece implicar la tarea de *considerar a la vez, lo que una regla ortográfica prescribe y prohíbe simultáneamente*; dicho de otro modo: lo que insta como obligatorio y lo que resulta imposible dentro de ese campo. Esta capacidad de anticipar la imposibilidad de un suceso bajo ciertas condiciones, resulta de interés para la investigación psicológica sobre construcción del conocimiento, dado que desde el punto de vista lógico (es decir, para el pensamiento lógico), lo imposible es la otra cara de lo necesario (Piaget, 1981). La dificultad de representarse o de imaginar el aspecto imposible de una situación lógicamente necesaria puede obstaculizar la resolución de problemas en diferentes contextos (3).

En lo específicamente referido a la escritura correcta de palabras, distinguimos dos clases de normas ortográficas de alcance universal: las directas (4) y las posicionales. Las restricciones posicionales determinan qué letra habrá de usarse (cuando más de una compete en la representación de un mismo fonema), sólo en virtud de la posición de esa correspondencia fonográfica en la palabra (sin considerar la categoría gramatical de la palabra: sustantivo, verbo, etc.). Mencionábamos recién la que establece el uso de M antes de B y P, la cual se complementa con esta otra: «siempre antes de V se escribe N y no M» (5). Las prescripciones de aplicación necesaria y alcance universal establecen simultáneamente necesidades e imposibilidades. Por ende, se podría enunciar la norma MB/MP así: «es imposible encontrar, en un texto correctamente escrito, una palabra con las combinaciones NB o NP» (puesto que si apareciera, sería una palabra incorrectamente escrita).

Sólo las prescripciones de aplicación universal y sin excepciones pueden crear imposibilidades de este tipo. Se trata, en rigor, de las únicas que deberían ser llamadas “reglas ortográficas”, tanto por “reglamentar” el uso de ciertas combinaciones de letras, como por la “regularidad” de aplicación sobre la totalidad de las palabras. Excluyendo los casos de relación fonográfica directa (ej.: letra A y fonema /a/, ver nota 4), no son muchas las normas ortográficas de estas características y por lo tanto, se las puede diferenciar claramente del resto de las prescripciones ortográficas, las cuales se aplican *a condición de que se den*, o *en función de* ciertas características gramaticales, etimológicas, históricas o de uso. Además, las normas que incluimos en el segundo grupo suelen tener excepciones en su aplicación (6).

Si se conciben de esta manera las restricciones ortográficas, reflexionar sobre el carácter de necesidad de una restricción como la del uso de los grupos MB/MP en las palabras, debería ir acompañada del reconocimiento de su contrapartida lógica: la imposibilidad de que aparezcan las combinaciones NV/NP

en la escritura correcta. De tal modo, la reflexión diferenciaría casos en los que es pertinente dudar y aquellos en los que no lo es.

Antes de pasar al análisis de los datos, es conveniente reiterar que lo que analizaremos no son dudas de los sujetos acerca de cómo escribir (correctamente) palabras que llevan las combinaciones MB o MP, o incluso acerca de la formulación positiva de la regla ("Se escribe M antes de..."), sino de la *dificultad para anticipar la imposibilidad de encontrar las combinaciones prohibidas NB/NP en un texto correcto*. Se trata, pues, de una reflexión metagráfica.

## LOS DATOS

En oportunidad del trabajo citado al comienzo, expusimos datos recogidos mediante la aplicación de un breve cuestionario de dos preguntas, que les fue propuesto a diferentes grupos, mostrando en cada caso una página de un libro correctamente escrito en español actual, sin palabras de origen extranjero ni nombres propios (lo cual se aclaraba a los sujetos). Las preguntas eran:

1) Sin leer el texto del libro, ¿podrías saber cuántas palabras hay con la combinación de letras NB o con NP? (Elegir una opción y un número):

- Sí. Sin leer puedo afirmar que hay 0 1 2 3 palabras
- No. Primero tendría que leerlo; puede haber 0 1 2 3 o más palabras

2) Si contestaste Sí, ¿cómo sabías?

Replicamos la aplicación con un grupo de alumnos de 2º año, Ciudad de Buenos Aires (equivalente a 9º de Pcia. Bs.As.), de 14 años promedio. Estos datos se suman a otros anteriores con que contábamos [de un grupo de alumnos de 8º grado (7), Burzaco, Pcia. Bs.As., (13 años promedio) un grupo de estudiantes universitarios de CBC, es decir, universitarios de primer año (18 años promedio) y un tercer grupo de profesores de EGB]. En esta oportunidad dividimos las respuestas en dos categorías: *los que pueden anticipar* (contestan "Sí, 0") y *los que no pueden anticipar* (contestan "Sí, puede haber 1-2, etc." o "No, primero tendría que leerlo" o dejan el ítem en blanco). Los porcentajes correspondientes son los que se indican a continuación.

- 13 años (Burzaco) (N=31) Pueden anticipar: 10%. No pueden anticipar: 90%
- 14 años (Capital) (N=31) Pueden anticipar: 29%. No pueden anticipar: 71%
- 18 años (1º Univ) (N=21) Pueden anticipar: 43% No pueden anticipar: 57%
- Profesores EGB (N=21) Pueden anticipar: 67% No pueden anticipar: 33%.

Los porcentajes promedio de los 4 grupos son: 37% "Pueden anticipar:" y 63% "No pueden anticipar".

De acuerdo con estos porcentajes promedio, si consideramos sujetos con un trayecto educativo importante (desde nivel primario completo hasta terciario completo o más) y con práctica habitual de escritura (en tanto estudiantes o maestros), es posible hallar que sólo 4 de cada 10 pueden anticipar la inexistencia de combinaciones no permitidas en un texto correctamente escrito. Los datos indicarían que la posibilidad de anticiparlo es mayor cuanto mayor es el trayecto educativo (y, consiguientemente, la práctica de escritura), esto entre otras variables que pueden y casi seguramente inciden en los resultados (8).

En 2º año Ciudad de Bs.As., la primera aplicación del cuestionario (que llamaremos "pretest") formaba parte de un cuestionario más amplio que indagaba sobre competencia léxica. Luego, los alumnos y su profesora de Lengua dedicaron una parte de las horas de trabajo a ortografía y relaciones léxicas, y a las características de la ortografía en español, dentro de un trabajo integral de ejercitación léxica (9). Dos meses después del pretest se aplicó por segunda vez el cuestionario de dos preguntas ("postest") a una submuestra de 26 estudiantes

integrantes del grupo inicial. Transcribimos los resultados de los mismos sujetos en ambas pruebas.

## Análisis cuali-cuantitativos de los resultados.

Muestra pretest (14 años):(N=26) Pueden anticipar: 35%. No pueden anticipar: 65%

Muestra posttest (14 años): (N=26) Pueden anticipar: 50%. No pueden anticipar: 50%.

Pueden anticipar: ejemplos de justificación.

"No se pueden combinar esas letras", "No se puede escribir N porque antes de B y P va M, nunca N", "No existe combinación NB o NP", "Porque no existen palabras con NB, NP; solamente MB, MP", "Porque no existe esa regla; nunca puede haber NB o NP", "Porque antes de B o P no puede estar la letra N", "Porque en español existe una regla que prohíbe combinar NB o NP", etc.

No pueden anticipar: ejemplos de justificación.

"No sé, hay millones de palabras y además tendría que buscarlas", "Sí, 3 o más, porque sé que hay más de 3", "Sí hay más. Sabía porque leo y logro acordarme bastante(sin marcar 0,1, 2 o más)"; "No, tendría que leerlo (sin marcar 1, 2 o más). No hay ninguna palabra creo", etc. Las mismas coinciden con otras encontradas entre universitarios: "Alguna debe haber, no?", "Sí, 2. Me arriesgué a contestar sin leer", etc. La gran mayoría marca "No, primero tendría que leerlo" sin indicar cuántas podría haber.

Las diferencias entre pretest y posttest no son estadísticamente significativas ni pueden ser tomadas en forma concluyente dado el número de sujetos; sin embargo, el porcentaje que pueden anticipar en posttest (50%) supera el porcentaje promedio estimado (37%), es superior al porcentaje del grupo total de 14 años antes del período de ejercitación (29%), e inclusive es superior al del grupo de universitarios (43%). Los sujetos que han elaborado estas diferencias reconocen la no existencia de las combinaciones prohibidas y pueden formular la regla correspondiente en sus dos aspectos: "No se puede escribir N porque antes de B y P va M, nunca N", o señalar sin dudar: "[sé que no hay] porque en español existe una regla que prohíbe combinar NB o NP". Cabe suponer que la ejercitación *ad hoc* desarrollada por los alumnos entre una y otra respuesta contribuyó a esa elaboración. En vista de estos resultados, una profundización del trabajo en la misma orientación (reflexión metagráfica) nos parece aconsejable.

Los comentarios de los que no pudieron anticipar la inexistencia de las combinaciones prohibidas implican suponer la aparición de combinaciones de letras en forma contingente, casi azarosa: "No sé, hay millones de palabras y además tendría que buscarlas". Escribir y acertar con la ortografía es un albur que corren muchos estudiantes: "Me arriesgué a contestar", dice una estudiante que cree que en el texto puede haber dos palabras con NB/NP.

## CONCLUSIÓN

Algunas consecuencias se desprenden para la enseñanza y el aprendizaje ortográfico. Una vez asimilado el principio alfabético de escritura por los aprendices (y por ende, las restricciones fonográficas *directas*), sería adecuado reservar el nombre de reglas ortográficas sólo para las normas ortográficas posicionales. Memorizarlas y recordarlas es conveniente y práctico, siempre y cuando se tengan presentes las propiedades de necesidad y universalidad que las definen, y que determinan simultáneamente prohibiciones de uso. En tal caso, se pueden anticipar las situaciones de escritura en las que la duda está de más, es no pertinente.

La distinción entre estas prescripciones y el resto (restricciones de uso *morfológicas* y *particulares*, que constituyen la mayoría), lleva a considerar y analizar los muchos condicionantes y excepciones en el uso de las letras que es posible encontrar. Puesto que su aplicación no es universal en las palabras, es



necesario conocer tanto sus condiciones de aplicación como sus excepciones. Es entonces cuando la duda se hace pertinente. Y es también cuando la convicción de que es lícito dudar (porque se sabe por qué se está dudando) *puede llevar* al que escribe a consultar sobre la escritura de una palabra. Inversamente, parece suceder que cuando la normativa se ve como caótica y azarosa, “arriesgarse” y adivinar cómo se escriben palabras desconocidas se convierte en una práctica de escritura más.

## NOTAS

(1) Tanto el presente como el citado trabajos se inscriben en el marco del Proyecto UBACyT F089/2004-2007 *Incidencia de la competencia léxica en la comprensión y producción textual*, dirigido por M. Giammatteo y codirigida por H. Albano.

(2) Estos son otros ejemplos de reglas posicionales: «se usa R al comienzo de palabra para representar el fonema “r fuerte”, pero se usa RR en posición intermedia para el mismo fonema»; «C representa al fonema /s/ delante de E/I, pero representa al fonema /k/ delante de A/O/U»; «el fonema “g suave” se representa con la letra G delante de las vocales A/O/U, y se representa con GU delante de las vocales E/I», etc.

(3) Ver Raventos, M: “Observaciones acerca de las dificultades en la resolución de un problema lógico”, presentado en estas mismas Jornadas

(4) Las restricciones *directas* responden al principio alfabético de escritura, el cual podría enunciarse así: «una letra representa siempre al mismo fonema y ese fonema representa siempre a esa letra»; esta relación ocurre, por ejemplo entre la letra A y el fonema vocálico /a/. Muy pocos son los casos de *correspondencia biunívoca entre letra y fonema*: además de A, se da entre las letras E, D, F, L, Ñ, O, P, T, el dígrafo CH, y sus correspondientes fonemas (cfr. Raventos, op.cit.).

(5) Estas dos reglas han sido producto de una *decisión* ortográfica. La oposición distintiva entre las nasales /m/ (fonema bilabial) y /n/ (fonema dentoalveolar) es constante en la mayoría de los contextos pero en otros, la oposición se neutraliza. Esto ocurre en dos casos: posición final (ej., *álbum*) y en posición preconsonántica (ej., *campo, envío*). En estos contextos, /m/ y /n/ corresponden al mismo archifonema /N/ (Troubetzkoy, 1973)

(6) Algunas restricciones se basan en características gramaticales, p.ej.: la terminación /aso/ se escribe con Z si es terminación de aumentativo (si no lo es, podría darse el caso que se escribiera con S o con Z, ej.: caso, lazo, escaso, cedazo, etc.); la terminación /aba/, /abas/, etc. de los verbos de la primera conjugación en pretérito se escribe con B (ej.: *lavaba, amabas*, etc.), en tanto la terminación /aba/ de verbos en presente o de sustantivos puede escribirse tanto con B como con V (ej.: *lava, alaba, pava, taba*, etc.). Las denominamos restricciones morfológicas. Por fin, otras prescripciones ortográficas se basan en razones ligadas a la etimología, la historia o la incorporación de vocablos extranjeros. Son restricciones particulares de la palabra, que se repiten, en la mayoría de los casos, en las palabras emparentadas o *familia de palabras*. Conocer el significado es imprescindible para poder establecer la escritura correcta de una palabra desconocida. La contingencia del uso de una letra u otra es muy alta y el prestar atención a la pronunciación resulta escasamente eficaz (por ejemplo, la G de *imagen* y la J de *trabajen* se pronuncian igual; la escritura con G o J está ligada a sus relaciones léxicas).

(7) En 2005 tomamos las respuestas de 59 sujetos de 8° Burzaco (13 años), correspondientes a dos cursos académicos (A y B). En ese total de sujetos, el porcentaje de quienes anticiparon la imposibilidad de NB/NP fue de 12%. En esta ocasión, tomamos las respuestas de un solo curso (8° A, N=31, grupo cuya profesora recibió asesoramiento del equipo de investigación), para comparar con igual número de alumnos de 2° Ciudad de Buenos Aires (14 años).

(8) Una de esas variables es el nivel socio cultural, incidencia que observamos entre el grupo de Burzaco y el de Ciudad de Bs.As., con escasa diferencia de edad y trayecto educativo, y sin embargo, marcadas diferencias en el desempeño léxico.

(9) El equipo de investigación preparó materiales ad hoc y cuadernillos para el trabajo con los alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

RAVENTOS, M. (2005): “De lo imprevisible a la duda razonable en ortografía”. En XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, pp. 300-302.

GIAMMATTEO, M.; H. ALBANO y M. BASUALDO (2005): “Una investigación sobre competencia léxica, habilidades y destrezas para acceder a los textos”. En Actas del Congreso Cátedra UNESCO para la lectura y escritura: “Leer y escribir en un mundo cambiante”, Univ. de Concepción, Chile, 2005.

PIAGET, J. (1981): “Lo posible, lo imposible y lo necesario”. En *Infancia y Aprendizaje*, Monografías 2, pp 108-121.

ROUBETZKOY, N. (1973), *Principios de Fonología*, Madrid, Cincel.

# OBSERVACIONES ACERCA DE LAS DIFICULTADES EN LA RESOLUCIÓN DE UN PROBLEMA LÓGICO

Raventos, Marta Elena  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El problema involucra una paradoja semántica y para su resolución requiere que se consideren niveles de lenguaje y metalenguaje tanto como la combinatoria lógica de posibilidades. Se describe de qué manera estudiantes universitarios superan los obstáculos que implican dichas características en una clase de Lógica, con la mediación de la profesora. Entre las dificultades se destaca especialmente la detección de un “caso lógicamente imposible”. El trabajo en subgrupos, incluido el juego de roles y la argumentación en conjunto, resulta un recurso importante para llegar a la solución del enigma. La tarea además incentiva las habilidades de escritura como forma de “fijar” los argumentos y poder utilizarlos en la discusión.

## Palabras clave

Escritura Lógica Razonamientos Solución de problemas

## ABSTRACT

OBSERVATIONS ABOUT DIFFICULTIES IN A LOGIC PROBLEM RESOLUTION

This logical problem involves one semantic paradox. In resolving it, language and metalanguage levels as well as logic possibilities combinatory must be considered. The present paper describes how Logic students overcome such difficulties in classroom. The most difficult aspect seems to be “a logically impossible case” detection. By working in small groups, including role playing and group discussion, students argue and come to their own conclusions. This task also improves their writing skills, forcing them to “fix” their arguments on paper in class debate.

## Key words

Writing Logic Argumentation Problems solving

En diferentes oportunidades, durante el desarrollo de clases de Lógica, he propuesto a alumnos universitarios la resolución de un problema lógico. Varios son los objetivos al hacerlo: considerar a la vez, en una situación dada, los casos posibles e imposibles de ocurrencia de un suceso, formular implicaciones deductivas de enunciados hipotéticos, argumentar y contrargumentar entre pares, redactar razonamientos estableciendo con claridad premisas y conclusiones. La tarea, además de responder así a la elaboración de contenidos propios de la materia, favorece la práctica de la escritura y la competencia léxica en el dominio disciplinar, dentro del ámbito académico (1). El enunciado del problema en cuestión es el siguiente (adaptado de Copi, 1999, p.41):

“En un cierto país mítico, los políticos siempre mienten y los no políticos siempre dicen la verdad. Un extranjero que llegó encontró a tres habitantes al otro lado de un río. Le preguntó al primer habitante si él era político. El primer habitante respondió, pero su respuesta no se escuchó. En ese momento, el segundo habitante se acercó y le comunicó al extranjero que el primer habitante había negado ser un político. Entonces, se acercó el tercer habitante y afirmó que el primero era realmente un político. ¿Cuántos de estos tres habitantes eran políticos?” Como parte de la consigna pido que subrayen “cuántos”, pues no se trata de averiguar “cuáles” de ellos son políticos, aclarando que no se podría.

La modalidad de resolución es siempre la misma: dictado del enunciado que cada alumno anota, resolución en pequeños subgrupos, y luego de unos veinte minutos, discusión de todo el grupo, coordinada por mí, hasta llegar a formulaciones escritas de los razonamientos necesarios para alcanzar la conclusión final. En todos los casos en que he desarrollado esta actividad con los alumnos (y han sido muchos), el problema parece insoluble al comienzo, pero una vez alcanzada, la solución no presenta duda alguna. Veamos en dónde parecen radicar las mayores dificultades de la tarea.

## El problema: características

Hay una serie de problemas lógicos, denominados *insolubilia* por varios autores medievales, que “no eran considerados propiamente como carentes de solución, sino de muy difícil solución [...] [Entre ellos están] la mayor parte de las paradojas semánticas ya propuestas por los estoicos y otros autores antiguos, del tipo «Miento» [...] Los *insolubilia* no son, como se ha estimado a veces, cuestiones sofísticas, sino problemas seriamente debatidos por lógicos y semánticos” (Ferrater Mora, 1999, p.1859). En el enunciado del problema que nos ocupa, está presente, aunque como componente secundario, la *paradoja del mentiroso* (2). Para las paradojas, la solución más aceptada entre los especialistas (aunque no la única; cfr. Ferrater Mora, op.cit., p.2693) es la que se basa en la teoría de los *lenguajes y metalenguajes* (3)

El enigma de los políticos está situado en un contexto puramente verbal y la atención debe centrarse en los aspectos lógicos, sintácticos y semánticos de los enunciados, que se convierten en objetos de análisis. Un aspecto lógico es el manejo de enunciados condicionales y sus implicaciones. Un aspecto semántico es, por ejemplo (y en forma muy especial), la dife-

rencia que existe entre “responder (a una pregunta de otro)”, “comunicar (lo que otro dijo)” y “afirmar (lo que uno piensa)”. Precisamente, se trata de diferenciar lenguaje de metalenguaje. La clave para la solución es plantearse (imaginar, *representarse* mentalmente) *qué pudo haber respondido el primer habitante*. Según Riviére y Núñez, (1998), se trata en realidad de una *metarrepresentación*: “capacidad de representarse una representación”. Por ejemplo, en los experimentos de “falsa creencia” que ellos citan, se plantea a niños pequeños una tarea tal que “el niño tiene que representarse mentalmente no sólo un estado de hechos, sino también la capacidad de Pedro [un personaje] de representarse, a su vez, la situación en función de su acceso informativo a ella” (op.cit., p.32) (4). En el presente problema es necesario representarse un estado mental hipotético de un personaje con una mente muy particular, cuyas características han sido establecidas en el enunciado. Se deben predecir en base a esas características, la/s respuesta/s posible/s del personaje en cuestión (el primer habitante). La situación implica una *doble operatoria mental*: 1) simularse a sí mismo en la situación del otro e imaginar qué se hubiera respondido en tal circunstancia (formular un enunciado condicional: ‘*Si yo hubiera sido este personaje -con tales características-, hubiera respondido:.....*’); 2) establecer qué respuesta/s necesariamente deben ocurrir y qué otra/s son lógicamente imposibles, dadas las prescripciones iniciales del problema. Veremos que detectar el caso imposible es uno de los aspectos más difíciles de abordar en la resolución (5).

### La resolución: dificultades

Con el fin de mediar en la elaboración de las respuestas, suelo recorrer los subgrupos que están discutiendo para observar si alguien se plantea *qué pudo haber contestado el primer habitante*. Es muy raro que esto suceda. Generalmente soy yo quien plantea la pregunta. La mayoría suele responder “No se puede saber, porque no se oyó”, o bien, “Pudo contestar que sí o no, pero no se sabe” (vale decir, es insoluble). Ante esa respuesta, repregunto: “¿pudo haber contestado «sí, soy político»?”

Si a partir de la repregunta un alumno imagina la respuesta posible del primer habitante, suele ocurrir que encuentra difícil explicar a sus compañeros lo que ha deducido a partir de ella. La situación cambia cuando les propongo que dramatizen entre dos el diálogo entre el primer habitante y el extranjero, primero suponiendo que el habitante es político, y luego, que no lo es. Es allí, *en la interacción*, donde surgen claramente las implicaciones lógicas de la situación: *en el momento en que se oyen* (a sí mismos o al compañero) contestando, en ambos casos, “no soy político”. Ocurre así que la gran mayoría de los sujetos resuelve la situación *razonando de a dos*, interactuando *realmente* en una situación *hipotética*. Generalmente es necesario repetir varias veces el juego de roles para convenirse de que sólo hay una respuesta posible.

No resulta sencillo deducir, verbalizar y escribir esto que surge en un primer momento como un *insight* (6). Es preciso calcular las posibilidades para una sola variable (*el primero es político o no es político*). Luego, inferir las implicaciones correspondientes y formular el razonamiento deductivo: “Si es político, contestó *no soy político* y si no lo es, contestó *no soy político* (en un caso porque miente, y en el otro, porque dice la verdad). Por lo tanto, combinando todas las posibilidades, en ambos casos (los únicos posibles) contestó *no soy político*”. Una vez que por lo menos un alumno, en algún subgrupo, consigue trabajosamente escribir el razonamiento en ésa o en una forma similar, le pido que lo dicte y procedo a escribirlo en el pizarrón (frente a todo el grupo). La resolución del enigma continúa en conjunto.

Otro de los obstáculos difíciles de superar es reconocer la diferencia entre *comunicar* (lo que otro dijo), y *afirmar* (lo que uno dice), la diferencia entre los datos referidos al segundo y tercer habitantes. Sólo en base a esta distinción (entre lenguaje y metalenguaje) se puede salir del atolladero y establecer que

el segundo mintió *si y sólo si* el primero dijo que él era político (enunciado bicondicional).

La siguiente conclusión se obtiene por deducción; el razonamiento es: “*El segundo no miente* (aceptada la única respuesta posible del primero), y en consecuencia, *no es político*”. Cuando hay consenso se escribe en el pizarrón. En este punto, y aún estando frente a los razonamientos admitidos en principio por todos y escritos en el pizarrón, hay varios alumnos que dudan y vuelven a preguntar “¿Y si el primero dijo que sí?” o alguno que afirma: “¡Pero el segundo pudo mentir...!”. Se pone en evidencia la dificultad de considerar, simultáneamente, lo necesario y lo imposible lógicamente determinados por prescripciones de aplicación necesaria (en otro subdominio del lenguaje -el de las *normas ortográficas*- encontramos una dificultad similar; ver Nota final 5). La dificultad se supera sólo en base a la formulación recíproca de argumentos y contraargumentos, una y otra vez.

La deducción de consecuencias permite escribir el razonamiento que se desprende de los anteriores: “*Si el 1º miente, el 3º dice la verdad; y si el 3º dice la verdad, el 1º miente. Por lo tanto, uno u otro (pero no ambos) miente (y es político)*”, alcanzando ahora sí la solución del problema: uno u otro (siempre uno, entre el 1º y el 3º) es político. Algunos alumnos plantean todavía que aún no se sabe *cuáles son* los políticos, siendo necesario remitirlos a la lectura del enunciado que sólo pregunta *cuántos son*, revelando que esta confusión en la comprensión de la consigna estuvo operando negativamente en la elaboración mental del problema (7).

### Conclusión

Los aspectos que involucra el problema planteado justifican la dificultad para hallar rápidamente la solución. Pese a ello, la situación de interacción grupal es propicia para alcanzar ese objetivo. Varios de los obstáculos que se presentan pueden ser salvados en y por esa interacción grupal. En primer lugar, la detección del *caso lógicamente imposible* que queda determinado al combinar las posibilidades establecidas por el enunciado, y que sólo se vislumbra para la mayoría de los alumnos, a través del juego de roles. En segundo lugar, la necesidad de *convencer* a los interlocutores obliga a precisar el alcance de los términos, a distinguir niveles de lenguaje (“Yo te cuento lo que él dijo, ves? No es lo mismo que si yo te lo digo”, escuchamos en un subgrupo). En tercer lugar, en la discusión se hace necesario verbalizar claramente las consecuencias deductivas y, finalmente, buscar la mejor manera de expresarlas por escrito. Muchos alumnos son renuentes a escribir. Aunque formulan conclusiones oralmente, no aciertan con la forma de ‘poner en página’ sus razonamientos. Pero la escritura tiene una función mnemónica que en la situación funciona como incentivo para escribir: les permite volver a ellas una y otra vez para fundamentar sus apreciaciones. Por último, pero no menos importante, la resolución conlleva el placer de comprobar que un problema que parecía insoluble, con datos aparentemente opacos y contradictorios, finalmente resulta completamente esclarecido, y es sólo la capacidad de deducción (¿de uno?, ¿de un subgrupo?, ¿de todos?)(9) la que lo ha conseguido.

### NOTAS

(1)La autora es integrante del Proyecto UBACyT F089/2004-2007/*Incidencia de la competencia léxica en la comprensión y producción textual*, dirigido por M. Giammatteo y codirigida por H. Albano. Actualmente dicta *Epistemología y Lógica* en la carrera de Psicología de la Universidad de Morón y ha dictado *Lógica* en las carreras de Bioquímica y Farmacia de la misma universidad. Es profesora de *Introducción al Pensamiento Científico*, en el CBC, UBA.

(2)*Paradoja*: algo contrario a la opinión recibida y común. “Ya Cicerón decía: «Lo que los griegos llaman paradojas, lo llamamos nosotros ‘cosas que maravillan’»”(Ferrater Mora, op.cit., p. 2693).

(3)*Metalenguaje*: lenguaje en el cual se habla sobre el lenguaje-objeto. Distinción entre la mención y el uso de los signos (cfr. Ferrater Mora, op.cit.,

p.2394)

(4) Los mismos autores se preguntan: "¿No será acaso el de *metarrepresentación* un nombre más técnico para el concepto más clásico de *imaginación*?" (op. cit., p191).

(5) Cfr. Raventos, M: "Lo imposible: la otra cara de lo necesario, también en ortografía", presentado en estas Jornadas.

(6) *Insight*: comprensión súbita de un problema por reorganización de los datos del mismo; captación de una relación estructural entre datos que hasta el momento permanecían inconexos. Este término fue acuñado por los psicólogos de la *Gestalt* (cfr. Pozo, 1994)

(7) Verificar de qué forma incidió la confusión entre "cuántos" y "cuáles" (pese a la advertencia inicial *ad hoc*) permite siempre señalar a los estudiantes la importancia de leer, releer y analizar las consignas en todo tipo de situaciones, académicas o cotidianas.

(8) Dice Wertsch (1991), citando el caso de una niña que perdió el juguete y lo recupera con ayuda de las preguntas de su padre: "En este tipo de casos no podemos contestar a la pregunta «¿quién recordó?» señalando a una u otra persona. En cambio, es la díada como sistema la que desempeñó la función de recordar en el plano interpsicológico. Lo mismo ocurre en el plano del funcionamiento mental, en situaciones tales como la resolución de problemas" (p.45).

## BIBLIOGRAFÍA

COPPI, I. (1999): Introducción a la Lógica, Bs. As., Eudeba.

FERRATER MORA, M. (1999): Diccionario de Filosofía, Ariel, Barcelona.

POZO, J.I. (1994): Teorías cognitivas del aprendizaje, Madrid, Morata.

RIVIÈRE, A. y NÚÑEZ, M. (1998): La mirada mental, Bs. As., Aique.

WRETSCH, J. (1991): Voces de la mente, Madrid, Visor.

# EXPECTATIVAS DOCENTES Y AUTOIMAGEN DEL NIÑO COMO SUJETO APRENDIENTE

Rebour, Martín; Bentancor, Gabriela  
Comisión Sectorial de Investigación Científica, Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay

## RESUMEN

El presente artículo surge a partir del trabajo de investigación denominado "Incidencia de las expectativas docentes en la autoimagen del niño y su desempeño escolar", desarrollado en el marco de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Se implementó en tres Escuelas Públicas del departamento de Canelones, una escuela categorizada de Contexto Sociocultural Crítico una Escuela de Práctica y una Escuela Rural. Es de destacar dentro de los distintos elementos surgidos en el estudio que: las docentes de las escuelas participantes que presentaban concepciones dinámicas del enseñar y del aprender, poseían perfiles de egreso de grado menos rígidos, lo que se correlacionó con un mayor porcentaje de promociones. El desempeño objetivado en la promoción o repetición del grado le devuelve al niño/a una imagen como sujeto aprendiente. Las imágenes y percepciones que cada uno de los niños/as posee de sí mismo toman cuerpo en el aula y se juegan en el posicionamiento frente al aprender.

## Palabras clave

Expectativas docentes Autoimagen Desempeño

## ABSTRACT

TEACHERS EXPECTATIONS AND CHILDREN SELF IMAGE AS LEARNERS

This article comes from a major research work about "The incidence of teachers' expectations in children's self-image and their school performance", developed by the Psychology College from Universidad de la República, in Uruguay. It took place at three Public Schools, one of them belonging to the so called "Socialcultural Critic Context", the other, a Teachers Training School, and the third one a Rural School. All of them in Canelones Department. It's pointed out, that among the different elements that emerged in this research, it was found that the teachers from the studied schools, who had more dynamic conceptions of teaching and learning, had also less rigorous promotion profiles and this matched with a greater percentage of promotion in their groups. The children's performances, visualized, just either in grade promotion or repetition, reflects an image of the child as learning subject. These inner images and perceptions that each boy or girl has of him or herself, seem to be embodied in the class work and play an important role in the act of learning.

## Key words

Teachers expectations

El presente artículo surge a partir del trabajo de investigación denominado "Incidencia de las expectativas docentes en la autoimagen del niño y su desempeño escolar". El mismo se desarrolló durante 20 meses en año 2005 y 2006 en el marco de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar), financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (C.S.I.C.) de dicha Universidad.(1)

El mencionado proyecto de investigación se implementó con maestros y niños/as de primer grado escolar de tres escuelas públicas del Departamento de Canelones. Una escuela categorizada de Contexto Sociocultural Crítico (CSCC) (2), una Escuela de Práctica Docente y una Escuela Rural.

Los objetivos planteados en el proyecto fueron los siguientes:

### Objetivo general:

- Describir la relación entre las expectativas docentes, la autoimagen del niño y el éxito escolar en niños de primer año de escuelas públicas.

### Objetivos específicos:

- Identificar las expectativas de los maestros de primer año escolar sobre el éxito de sus alumnos en los centros en que se desarrolla el proyecto.
- Indagar en los centros preestablecidos la autoimagen de los niños de primer año en su rol de sujetos aprendientes.
- Relacionar las expectativas docentes, la autoimagen del niño y el desempeño académico en el primer año escolar.

**Actividades realizadas:** Para indagar las expectativas docentes con respecto al desempeño escolar de los alumnos/as se elaboró una pauta de entrevista semidirigida la cual fue luego aplicada a los docentes participantes.

Por otro lado se implementaron observaciones participantes en los distintos grupos. Se sistematizó la información recabada a partir de las dos técnicas.

Para la indagación de los aspectos intrasubjetivos en la construcción de la autoimagen del niño como aprendiente, se realizó una adaptación del test "Niño Aprendiendo", aplicándolo a la totalidad de los niños/as de primer grado de las escuelas seleccionadas. Del mismo modo se sistematizó la información recabada.

La indagación del desempeño académico de los niños/as se realizó a partir del relevamiento de datos de diferentes registros de los docentes y documentos escolares.

### Elementos de análisis establecidos a partir de:

**las entrevistas, las observaciones de clase y el análisis del Test "Niño aprendiendo"** (adaptado)

Consideramos pertinente retomar la definición de términos desde la cual partimos:

**Desempeño escolar:** Producto objetivable del proceso de escolarización del niño que da cuenta de sus aprendizajes.

**La autoimagen** Para el presente estudio circunscribimos el concepto de autoimagen a la representación que el niño tiene de sí mismo, de su forma de ser y actuar, de sus propias capacidades y de su lugar en los escenarios cotidianos.

**Expectativas docentes:** Imagen que el docente posee acerca de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos y que transmite al niño a través de diversas actitudes.

*Algunos elementos que inciden en la construcción de las expectativas (3):*

- Zona de procedencia del niño/a.
- Nivel socioeconómico de la familia.
- Presencia y preocupación de la familia, la cual se infiere en el cuidado.
- Historia de aprendizajes institucionales de la familia.
- La formación técnica del docente. A mayor formación técnica mayor flexibilidad, mayor apertura al cambio en los procesos de aprendizaje de cada niño/a.

De las entrevistas surge que estos elementos anteriormente mencionados intervienen en la construcción de las expectativas estableciéndose distintos niveles de incidencia según la concepción de aprendizaje y enseñanza planteada por el maestro y el grado de formación técnico profesional del mismo.

Estas expectativas toman cuerpo en la intervención pedagógica llevada a cabo en la práctica de enseñanza cotidiana, en la organización del aula, en el desarrollo de la propuesta grupal y singular para cada niño/a.

La inclusión, jerarquización y el modo de relacionamiento de los distintos elementos que conforman la concepción del aprender intervienen en la construcción de diferentes expectativas.

Por un lado podemos observar las expectativas que cada docente tiene con respecto a los niños/as de primer año basadas en los requerimientos consensuados por el sistema para el grado escolar. Por otro lado, están las expectativas construidas para ese niño/a singular que no siempre coinciden con las establecidas a nivel general. Estos requerimientos establecidos por el Sistema Escolar se construyen a partir de un sujeto epistémico universal que se presentifica de diferentes maneras en el aula.

El énfasis en uno de estos dos niveles se transmite mediante diversas actitudes, en la elección de la propuesta pedagógica, en el vínculo con el niño/a e incide en la evaluación del proceso de aprendizaje y del desempeño escolar. De este modo queda establecida una relación entre lo esperado consensuado (con gran impronta de lo ideal universal) y las singularidades de cada niño/a. Podemos observar que aquellas docentes con mayor grado de formación y experiencia, poseen concepciones dinámicas del aprender y el enseñar y parten para la implementación y evaluación de sus propuestas pedagógicas, de la singularidad de cada niño/a. En cambio podemos inferir que a menor formación docente y experiencia mayor es el apego a ese sujeto epistémico universal que lleva a la implementación de propuestas más distanciadas de los sujetos cognoscentes singulares.

En este sentido adquiere relevancia la concepción de enseñanza y aprendizaje que el docente posee y cómo éstas se materializan en la práctica pedagógica. La práctica, como escenario en donde no solo se ponen en juego las concepciones del aprender y el enseñar, sino también en donde se contraponen estas imágenes de los docentes, se rectifican o ratifican. La concepción del aprender incide en aquello que el docente va a esperar del niño/a y la concepción de enseñanza esta íntimamente relacionada con ésta y define los caminos a través de los cuales se espera se logren los aprendizajes y se cumplan las expectativas.

En las escuelas participantes de este estudio pudimos constatar que las docentes que presentaban concepciones dinámicas del enseñar y del aprender poseían perfiles de egreso de grado menos rígidos, lo que se correlacionó con un mayor porcentaje de promociones.

Surge de las entrevistas que el desempeño del niño/a es evaluado entre la tensión de los requerimientos acordados por el sistema escolar y las potencialidades reales. De igual modo en esta evaluación que realiza el docente, las características y recursos institucionales son una variable en juego en tanto permiten u obturan la búsqueda de estrategias alternativas.

El desempeño objetivado en la promoción o repetición del grado le devuelve al niño/a una imagen como sujeto aprendiente.

Las imágenes y percepciones que cada uno de los niños/as posee de sí mismo toman cuerpo en el aula y se juegan en el

posicionamiento frente al aprender. Es en este sentido que adquiere relevancia la promoción como elemento de validación o no de esas imágenes previamente internalizadas.

En la Escuela de **CSCC** vemos que un alto porcentaje de los niños/as posee una imagen desvalorizada de sí mismo, con escasas posibilidades de visualizar sus recursos. Muchos de éstos niños/as se enfrentan a exigencias curriculares de las que no puede dar cuenta, no pueden apropiarse y le rectifican su incapacidad para obtener determinados logros (4).

En la **Escuela de Práctica** si bien se toman en cuenta los requerimientos académicos esperados para el grado éstos niveles de exigencias se ajustan progresivamente a lo que ese niño/a singular puede lograr devolviéndole una valoración de su propio proceso.

En la **Escuela Rural** la docente establece especial énfasis en el proceso que cada uno de los niños/as ha realizado y busca la posibilidad de integrar el entorno, los aprendizajes previos que cada uno de ellos posee acerca de su vida cotidiana.

Las tendencias homogeneizantes de la cultura escolar por momentos dejan de lado aquellas matrices primeras que le han posibilitado al niño/a conocer su mundo circundante y valorizan un modo único de aprender que parte de un sujeto epistémico universal.

Es el otro, adulto, niño/a quien habilita, devuelve y contribuye en la construcción de la imagen de sí mismos como sujetos aprendientes. Adquiere entonces relevancia el respetar la matriz de aprendizaje que el niño/a ha construido a lo largo de su historia, internalizando un modo de ver el mundo "cargado de cultura".

## NOTAS

- 1) El proceso de ejecución, sistematización, análisis y elaboración de informes ha sido tutorado por la Prof. Agda. Psic. Sandra Carro de la Facultad de Psicología de la Udelar.
- 2) Son categorizadas como Escuelas de Contexto Crítico aquellas que poseen un alto índice de repetición y en la mayoría de su población se encuentran las necesidades básicas insatisfechas (NBI)
- 3) El siguiente orden de los elementos planteados no implica una jerarquización de los mismos.
- 4) Éstas exigencias curriculares muchas veces dan por supuesto la presencia de determinados aprendizajes previos y desconocen los desfases madurativos y cognitivos de un alto porcentaje de niños/as que vive en situación de pobreza.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANEP. "Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos del Uruguay". Proyecto MECAEP. ANEP/BIRF. Unidad de Medición de resultados Educativos. Montevideo, 1999.
- BENTANCOR, G.; REBOUR, M.; GÓMEZ, G.; FOGOLIN, C. "Comunicación preliminar de la investigación: Estudio de los Juegos de crianza y su relación con el desarrollo madurativo de los niños del Pueblo Simón Bolívar" en "La Psicología en la Realidad Actual". VI Jornadas de Psicología Universitaria. Universidad de la República. Facultad de Psicología. Ed. Trapiche. Montevideo. Abril 2003
- BENTANCOR, G.; REBOUR, M.; GÓMEZ, G.; FOGOLIN, C. "Una experiencia de investigación en el medio educativo rural". en X Jornadas de Investigación. Salud, educación, Justicia y trabajo. Aportes de la Investigación en Psicología. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Bs. As. 2003
- BERNARDI, R. y col. "Cuidando el potencial del futuro". GIEP. UNICEF. Montevideo, 1996.
- CARDOSO, R.; CORREA, L. "Cuando la Educación hace síntoma" "Los trastornos afectivos y su vinculación con las perturbaciones en el aprendizaje dentro de un contexto socio- económico carenciado". Ed. Roca Viva. Montevideo, 1996.
- CARRERAS, M.; GLUZ, N.; KANTAROVICH, G.; KAPLAN, C.; ROSBASCO, I.; VERÓN, S. "La escuela una segunda oportunidad frente a la exclusión".

Ensayos y experiencias. Colección Psicología y Educación. Tomo 46. Ed. Novedades Educativas. Bs. As. 2002.

DEVALLE DE RENDO, A.; VEGA, V. "Una Escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad". Ed. Aique. Bs. As. 1999.

FERNÁNDEZ, A. "Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios". Ed. Nueva Visión. Bs. As. 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. "La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico o dinámico del niño y su familia". Buenos Aires, Nueva Visión, 1987.

FERNÁNDEZ, Lidia. "Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas". Ed. Paidós. Buenos Aires, 1994.

FERRANDO, J. "Niños en situación de pobreza y aprendizajes escolares". ANEP. UMRE. Programa de mejoramiento de los aprendizajes en las Escuelas públicas Urbanas de Contextos desfavorables. Material de lectura. Montevideo, 1997.

FRIGEIRO G.; POGGI M. y TIRAMONTI G.: "Las instituciones educativas y el contrato histórico", Centro de Estudiantes de Psicología.

GARDUÑO ESTRADA, León. "Atribuciones y Expectativas de maestros de primaria sobre situaciones de éxito y fracaso académico de sus estudiantes" Extensiones Vol 5. Año 1998. México.

GIORGI, V. Grupalidad e Instituciones educativas. Un intento de aproximación al problema del "fracaso en la escolarización". Ponencia presentada en el panel - foro: "Los grupos en las instituciones" Montevideo, set, 1999.

MARTÍN, M, VEGA, V. "Pobreza y escolaridad en América Latina" Bs.As. Humanitas, 1989

MARTINIS, Pablo. (comp) "Pensar la escuela más allá del contexto". Universidad de la República. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Psicolibros, Waslala. Montevideo 2006.

OPERTTI, R.; DE ARMAS, G.; CARDOZO, S.; SIERRA, E. Incidencia de los factores Socioculturales en la repetición escolar. ANEP. C.D.C. Area Planeamiento de ANEP. Cuadernos de Trabajo. Serie Estudios sociales sobre la educación. Numero 1. Abril 1998

# PALABRAS EXTRANJERAS: ESCUELA Y COMPLEJIZACIÓN PSÍQUICA

Rego, María Victoria  
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre la noción de extranjería como articulador de complejización del pensamiento al interior de la institución escolar. Las prácticas y contenidos propuestos por la escuela son pensadas como ofertas simbólicas donde lo extraño y novedoso actúan propulsando al psiquismo hacia la conquista de nuevas formas de operar con el mundo y crear sentidos. A partir de esto, se propone pensar acerca de las restricciones psíquicas de los niños con problemas de aprendizaje y sus dificultades en la apropiación de objetos sociales extrafamiliares.

## Palabras clave

Extranjería Escuela Complejización Psíquica

## ABSTRACT

FOREIGN WORDS: SCHOOL AND PSYCHICAL COMPLEXITY

The purpose of this article is to think about the idea of foreign as a link for psychical complexity inside the school institution. The practises and contents provided by the school are considered as symbolic offers which strangeness and novelty trigger the display of psychical complexity. From that point, new ideas are proposed to think about learning disorders in children and their psychical restrictions to deal with social objects and extra-familiar knowledge.

## Key words

Foreign School Psychical Complexity

Nicolaides es un biógrafo itinerante. Sus pisadas han dejado huellas profundas, como marcas, que ahora lo acompañan y constituyen. Ha caminado las ruinas griegas, que son las ruinas de su más temprana infancia, transformadas ahora en tierras lejanas que siempre estarán cerca. Su adultez transcurre en el delgado y a la vez extenso cerco que separa Atenas y París, entre idas y venidas que nunca son iguales a las de la primera partida.

Una dictadura militar sacude su país de origen en el preciso instante de su íntimo pasaje de la adolescencia a la vida adulta. Su vocación de escribir debe cumplirse en el exilio, donde el sonido gutural galés empieza a inquietarlo, conmoverlo, y sus ideas, sus pensamientos, sus emociones, lo desafían a traducir lo más íntimo de su ser. Sus libros comienzan a ser soñados en esta nueva lengua. Nicolaides se dice a él mismo que *el griego y el francés son dos lenguas que se conocen, que se han frecuentado, que tienen recuerdos comunes*. Más tarde, será otra circunstancia de su vida, también triste y desgarradora, la que lo conduzca al desafío de aprender otras palabras extranjeras, exóticas, y quizás esta vez aún más distantes. Al morir su padre, una carta y un enigma familiar lo conducen al centro del continente africano, el que parece ser el verdadero y originario territorio de su familia paterna.

Vuelto enigma, el acontecimiento aguijonea la curiosidad, invita al conocimiento, a investirlo, a apropiárselo. Y así es como el protagonista de esta historia decide embarcarse nuevamente en la aventura de aprender. Aprender una lengua desgastada y oprimida: el sango. Difícil de pronunciar, de asir su gramática, de aprehender su sintaxis. Sin embargo, también es la lengua de sus ancestros, de sus antepasados, de su origen más remoto. Su historia es lo que hace sentir al protagonista que el esfuerzo es válido, que no hay ruptura en su aprendizaje sino prolongación, *parábola*. El sango permite que sus emociones vayan transcribiéndose en otros verbos, en los de *una lengua nueva que se busca, al lado de una que ya se encontró*.

La lengua materna es la lengua que se inscribe en el cuerpo, la que nos habla de nuestras primeras emociones, nombrándolas, interpretándolas. Es la lengua que nos libidinizaba, que nos hominiza. Piera Aulagnier llamaba a la función materna prótesis y portavoz, en tanto función donante de aquello de lo que se carece al nacer: *la palabra*. Portadora de los elementos de la cultura a la que se pertenece, la voz materna dona un discurso que envuelve verbalmente a la prematuración biológica característica del ser humano en ciernes.

No hay posibilidad de sujeto sin presencia de otro que aloje, sostenga y oferte simbólicamente estos enunciados primarios fundamentales en la constitución subjetiva. Enunciados que conformarán un territorio primitivo, temprano, familiar e íntimo, destinado a desvanecerse en un olvido estructurante y necesario. Un mandato de exilio pesa sobre estas primeras tierras. Su prolongación sólo puede ofrecer clausura y enquistamiento.

Son duelos, olvidos, muertes, desgarros, los que posibilitan el aprendizaje. *Baba ti mbi a kui, mi padre ha muerto*, es así la primera frase digerida y expresada en la nueva lengua que Nicolaides conquista, con nuevos modos de nombrar emociones y pérdidas.

El pensamiento se funda en la ausencia, en la necesidad de representar, de dar forma simbólica a la tensión pulsional que



zozobra e insiste. Hacer presente lo ausente, en modos cada vez más complejos y diversos del pensar.

Cuando un niño ingresa en la institución escolar, sus saberes y certezas previos, útiles para conducirse en territorios privados y por tanto incuestionables, comienzan a tambalear. La aparición de lo extraño y novedoso se vuelve así motor de complejización psíquica. Lo que antes era seguro y certero, ahora se desvanece en interrogaciones y sospechas. Los otros, semejantes y docentes, incitan al encuentro con otras legalidades, otros modos de pensamiento, *otras lenguas*.

La institución escolar es el primer espacio de extranjería que un niño se ve convocado a visitar. Mediadora entre familia y sociedad, la escuela será la primera institución social encargada de ampliar el universo simbólico de un niño en la oferta de objetos sociales que prolonguen un movimiento libidinal desde espacios endogámicos hacia otros nuevos e inéditos que también deberán volverse garantes de placer y satisfacción pulsional. Es necesario que en lo nuevo algo se reedite de aquel pretérito sinfín de satisfacciones primeras. Es el juego consonante de lo nuevo y lo antiguo lo que dará sentido a la experiencia escolar.

El aparato psíquico se funda en una represión estructurante que suscita el abandono de la sexualidad infantil junto con aquellos objetos primarios que acompañaban las primeras vivencias de satisfacción. Abandono costoso, imposible de realizar sin la promesa de un reencuentro. *Estudiar una lengua nueva y extraña implica volverse un poco niño otra vez*. Como espacio institucional, la escuela debe garantizar ese entrelazamiento de lo histórico con lo actual, en la oferta de objetos de conocimiento socialmente valorados, atractivos y portadores de cierta ganancia placentera, en calidad de sustitutos de aquellas felices y añoradas experiencias.

El pensamiento necesita de un espacio extranjero para su despliegue y complejización. La institución escolar representa ese primer territorio exogámico que, a la vez que sostiene y ordena, abre a la duda, la curiosidad, la imaginación, y con ellas, a la potenciación de transformaciones psíquicas enriquecedoras e infinitas.

La extranjería, como figura de apertura al mundo, cumple una función de cabal relevancia en la constitución de un sujeto. Sin embargo, no todos los niños acceden a la escolaridad y a los nuevos conocimientos con el mismo entusiasmo e interés. Los niños con dificultades en sus aprendizajes presentan muchas veces restricciones en sus procesos de simbolización que reflejan un continuum de aspectos negativos en cuanto a su relación con la novedad, que va desde el temor, la timidez, hasta la hostilidad y la agresividad en relación a lo que puede ser ofertado por otro en un marco que exceda los enunciados cerrados de su entramado familiar.

Enunciados primarios que se convierten en obturadores de la potencialidad psíquica de un niño, dan cuenta de la prevalencia del espacio endogámico de aquellos niños en donde ningún proyecto identificatorio dona el ideal de autonomía necesario para realizar aquella "construcción continua del yo por el yo" de la que nos habla Piera Aulagnier.

Lo extranjero no sólo invade, conquista y enajena el propio imperio. También es imprescindible salir en su búsqueda para que la metonimia de voces y lenguas pueda ser lanzada hacia el infinito de posibilidades de un ser. A partir de lo extranjero es que el cuestionamiento de lo propio y la revuelta íntima se posibilita y energizan, porque *aprender una lengua extranjera obliga a hacerse preguntas sobre la propia*.

Freud se interrogaba por la felicidad y las dificultades de los sujetos en alcanzarla. El principio del placer, regente en los primeros tiempos de la vida, sucumbe bajo los designios de la realidad, en pos de cierta seguridad personal y pertenencia al conjunto social.

Las instituciones, creaciones humanas encargadas de distan-

ciar la vida humana de los antepasados animales, se vuelven fuente de sufrimiento y malestar. Se le pide a un sujeto que renuncie a satisfacciones personales y egoístas en pos de la convivencia y el desarrollo cultural. No es sin un beneficio personal que semejantes renunciamentos pueden tener lugar.

La pertenencia social que las instituciones se encargan de mediar, también brinda al sujeto la posibilidad de cierta satisfacción narcisista necesaria, merced a su integración en un discurso de conjunto, donde las palabras sean propias y a la vez compartidas, como marca de los enunciados de fundamento que todos aceptan y comparten.

Se establece de este modo un contrato narcisista de intercambio que tiene lugar entre dos signatarios, sujeto y grupo. Mucho antes de que el nuevo sujeto haya nacido, el grupo habrá precatectizado el lugar que se supondrá que ocupará, con la esperanza de que él transmita idénticamente el modelo sociocultural. A su vez, el sujeto busca y debe encontrar, en ese discurso, referencias que le permitan proyectarse hacia un futuro, para que su alejamiento del primer soporte que constituye la familia, no se constituya en pérdida de todo sostén narcisista e identificatorio.

La escuela es la institución paradigmática a través de la cual dicho pacto se lleva a cabo. Es la encargada de hacer cumplir el derecho a ocupar un lugar en el grupo, para que un sujeto *haga de su voz un elemento que se une al coro*. La escuela es el primer espacio social de niños que van a convertirse en futuros ciudadanos transmisores de los enunciados de fundamento. La apropiación de éstos constituye la oferta más preciada de soportes identificatorios extrafamiliares, en un conjunto social que amplía y diversifica las posibilidades referenciales identificatorias en la constitución de un sujeto, cuando los saberes paterno y materno ya no son pilares exhaustivos ni suficientes. El universo de ideales y proyecciones se expande cuando son otros objetos, extrafamiliares y foráneos, los que prestan la posibilidad de nuevas identidades, de nuevas formas de ser y hacer en el mundo.

No hay escena pedagógica sin la implementación de lo extranjero, que incluye la presencia de la contradicción y el cuestionamiento. La escuela puede pensarse así como un campo de fuerzas que tensiona el proceso de historización de un sujeto, proponiéndole un corte, una bifurcación, un nuevo destino.

*Al releerme a través de otra lengua, veo mejor mis puntos débiles, los corrijo, lo que explica que prefiera ser leído en traducción más que en la versión original*. Versión original que encontrará en la escuela su primera oportunidad de transgresión y despliegue. Segunda oportunidad para el inicio de traducciones al infinito.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- ALEXAKIS, V. (2002): "Las palabras extranjeras". Del Estante Editorial. Bs. As., Argentina.
- AULAGNIER, P. (1977): "La violencia de la interpretación". Caps. 1 y 4. Amorrotu Editores. Bs. As., Argentina.
- BLEICHMAR, S. (1993) "La fundación de lo inconsciente". Cap. 1. Amorrotu Editores. Bs. As., Argentina.
- BORDELOIS, I. (2006): "Etimología de las pasiones". Libros del Zorzal. Bs. As., Argentina.
- CASTORIADIS, C. y otros (1993): "El Inconsciente y la ciencia". Cap. 1. Amorrotu Editores. Bs. As., Argentina.
- COREA, C.; LEWCOWICZ, I. (2004): "Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas". Ed. Paidós. Bs. As., Argentina.
- FREUD, S.: "El malestar en la cultura". Tomo III. Obras Completas. Trad. López Ballesteros. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid, España.
- FREUD, S.: "El yo y el ello". Cap. 3. Tomo III. Obras Completas. Trad. López Ballesteros. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid, España.
- FREUD, S.: "Introducción del Narcisismo". Tomo II. Obras Completas. Trad. López Ballesteros. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid, España.

- KRISTEVA, J. (1993): "Sentido y sinsentido de la revuelta". Eudeba. Bs. As., Argentina.
- SCHLEMENSON, S. (1996): "El aprendizaje: un encuentro de sentidos". Ed. Kapelusz. Bs. As., Argentina.
- SCHLEMENSON, S. (2001): "Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico". Ed. Paidós. Bs. As., Argentina.
- SCHLEMENSON, S. (2004): "Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas". Ed. Paidós. Bs. As., Argentina.

# DOCENTES DE JARDÍN MATERNAL EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL: DE LA FALTA DE CONDICIONES PARA EL DESEMPEÑO DEL ROL AL EXCESO DE DEMANDAS

Rivera, Laura Beatriz  
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Interesa en esta ponencia dar a conocer algunas de las necesidades que las docentes enuncian en sus discursos y que se relacionan con la “falta” de condiciones institucionales apropiadas para el desempeño del rol como así también con el “exceso” de demandas de las que son objeto. Esas necesidades forman parte de un escenario social en que la nueva pobreza toma características singulares, propias del sociohistórico en que se produce. En ese sentido, la “falta” y el “exceso” se articulan potenciándose, creando condiciones de posibilidad para la producción de significaciones sobre su trabajo, las que oscilan entre la idealización y la desvalorización de su tarea y de su rol.

## Palabras clave

Vulnerabilidad social Docentes Subjetividad

## ABSTRACT

KINDERGARDEN TEACHER'S IN CONTEXTS OF SOCIAL VULNERABILITY: THE LACK OF NECESSARY CONDITIONS TO DO THEIR WORK AND THE EXCESS OF DEMANDS

The objective of this paper is to show some of the educational necessities that are related with the lack of appropriate institutional conditions for the daily work of the kindergarden teacher's and the excess of demands that they have to face in an scenario in which new poverty takes a singular characteristic, surrounded by the social and historical time in which they are taking place. In that sense the articulation between the “lack” and the “excess” increase themselves creating conditions of possibility that oscillate around the idealization/devaluation of their work.

## Key words

Social vulnerability Teachers Subjectivity

## ¿Por qué indagar Necesidades Docentes en contextos de Vulnerabilidad social? Método y objetivos del estudio

Los acontecimientos de diciembre de 2001 -que hicieron más “visible” la agudización de los procesos de vulnerabilización social- abrieron interrogantes en relación al rol del docente de Jardín Maternal que atiende a población crecientemente pauperizada. Entre ellos: ¿Qué necesidades se les plantean en su tarea? ¿Con qué estrategias cuentan para resolverlas?

Para responder a esos interrogantes se desarrolló una investigación de carácter exploratorio descriptivo, en la que se utilizó una metodología cualitativa para el relevamiento y análisis de los datos.

El objetivo general de dicha investigación fue el de conocer y describir las necesidades que las docentes de Jardín Maternal, que atienden a población en situación de vulnerabilidad social, enuncian en sus discursos.

## De cómo coexisten en los discursos diversas significaciones

Las docentes significan como necesidades, entre otras, contar con reglamentaciones más justas para el acceso y permanencia en los cargos; con salarios que les permitan cubrir sus necesidades básicas y desempeñarse en escuelas con condiciones edilicias adecuadas. A su vez, coexisten diversos sentidos acerca de las necesidades que enuncian.

Aún cuando las reglamentaciones de acceso y permanencia en los cargos hayan sido creadas para posibilitar mayor equidad en los nombramientos a partir de listados por puntaje, las docentes las consideran como arbitrarias. Las significan como *injusticias* cuando no logran acceder a un cargo y atribuyen a la *suerte* el poder acceder a cierta continuidad en el empleo. Significan de diversos modos los discursos políticos que se les dirigen, por ejemplo, cuando éstos enfatizan la necesidad de lograr mayor calidad educativa al mismo tiempo que se recortan los presupuestos.

También cuando se enfatiza la necesidad de “una Escuela para todos” las docentes consideran que esto no implicaría el destino de mayores recursos a la educación sino la incorporación de mayor cantidad de niños por salas, cantidad que expresan ya supera las reglamentaciones y que dificulta su tarea pedagógica. En ese sentido, consideran que la incorporación de todos los niños/as en el sistema se va a lograr a costa de los docentes: “...si vienen todos no vamos a dar abasto...”

En relación con las condiciones edilicias que resultarían adecuadas para el funcionamiento de una Escuela Infantil -y más allá del peligro real que puede implicar su ausencia- frente al *techo derruido, las emanaciones tóxicas y el estado de la comida...*, se producen diversas significaciones que oscilan desde la indiferencia hasta un sentimiento de peligro mortal.

## Acerca de cómo las necesidades se articulan potenciándose

Las necesidades que se vienen mencionando se refieren a la “falta” que encuentran las docentes en su tarea cotidiana, por ejemplo, de reglamentaciones equitativas, de salarios adecuados y de infraestructura edilicia que garantice cierta seguridad.

Otras necesidades se relacionan con el “exceso” de demandas, por ejemplo, en los discursos políticos en los que se enfatiza la calidad educativa relacionándola sólo con la labor docente y silenciando los recortes en los presupuestos. Al mismo tiempo que los discursos hablan de la calidad las docentes expresan: “...la tarea pedagógica queda más relegada cuanto mayor es la demanda de lo asistencial”.

La calidad de la educación queda así significada como responsabilidad del docente, invisibilizando las condiciones en que desempeña su trabajo: con mayor cantidad de niños/as a su cargo de los que puede atender, sin pareja pedagógica, sin materiales didácticos.

El “exceso” también se refiere a las demandas de los padres que, según las docentes dicen: “*Esperan que la escuela les de todo, nos tiran a los chicos para que les demos de comer, los limpiemos y les volvamos a dar de comer...*”

Esas necesidades, no se presentan aisladas, sino que se articulan entre sí.

Por ejemplo, contar con un salario apropiado a su tarea se relaciona con la calidad de vida que pueden lograr en cuanto a poder cubrir necesidades básicas; también se relaciona con poder desempeñarse en un solo cargo y no como, según dicen, en dos o tres trabajos: “*A la mañana acá, a la tarde en otra escuela y a la noche cuido chicos*”; y a la posibilidad de mantener/acrecer su capital simbólico, una de las condiciones indispensables a la hora de plantear el logro de la calidad educativa.

A su vez, el contar con salarios acordes a la profesión que desempeñan y para la que se formaron, se enlaza con la necesidad de que la misma sea valorizada. La articulación entre salario y prestigio se pone en evidencia cuando expresan, por ejemplo, que “*Los bajos salarios desprestigian la profesión*”.

La “falta” de salarios adecuados, de reglamentaciones más equitativas y de condiciones edilicias, se articulan con el “exceso” de demandas que se refieren, entre otras, a la necesidad de atender a un número de niños/as que excede las reglamentaciones y que se enlaza con la consiguiente falta de tiempo para desarrollar tareas pedagógicas. En relación a ello expresan que: “*Terminas de cambiarle los pañales a todos y tenés que volver a empezar... así no le podés sacar el jugo a todo lo que aprendiste para enseñar...*”.

### **La precarización del empleo docente: de la idealización a la desvalorización de la tarea**

Las condiciones en que se desempeñan las docentes y los modos en que las significan hacen a los sentidos que atribuyen a su tarea y a su rol, los que oscilan entre la idealización y la desvalorización.

En relación a la idealización del rol expresan: “*...mi trabajo es perfecto... cuando estoy con los bebés soy feliz y ellos también... no cambiaría mi trabajo por otro...*”.

Al mismo tiempo, mencionan la falta de valoración de la que son objeto: “*Antes el docente era importante...*”

Las significaciones de las docentes acerca de su rol, coexisten con la culpa que expresan por no lograr realizar la tarea que les es encomendada y para la cual fueron formadas. En palabras de las docentes: “*...¿quién tiene la culpa? La culpa siempre la tiene el maestro*”. Ese sentimiento de culpa las lleva, según dicen, a *sostener sobre sus espaldas* lo que el sistema abandona.

El exceso de demandas como la falta de condiciones adecuadas para el desempeño del rol forma parte de un escenario social en que la nueva pobreza, de la que pasan a formar parte las docentes, toma características singulares, propias del sociohistórico en que se produce.

Mientras el aumento indiscriminado de matrícula posibilita que el Estado pueda sostener la prestación del servicio educativo sin acrecentar los costos por aumento de personal, el que las docentes se sientan “culpables” por la tarea que no pueden hacer resulta funcional a las políticas neoliberales de precari-

zación del empleo. En tanto son ellas las culpables de que la tarea pedagógica no se realice al mismo tiempo que necesitan conservar la fuente de trabajo para poder subsistir, se dificulta la posibilidad de poder luchar por mejores condiciones laborales. Las estrategias de vulnerabilización de la población se articulan con las de desempeño del rol docente siendo más efectivas en la producción de fragilidades. Según dicen: “*...tenés que jugar para poder sobrellevar todo esto... podés trabajar hasta que llega un momento en que no das más...*”

Es decir, las estrategias de vulnerabilización se articulan logrando la intensificación de las condiciones de posibilidad de fragilización de las docentes que se expresan en el compromiso corporal, físico y relacional que mencionan “*Estoy tan cansada... mi cabeza da vueltas y vueltas.... Estoy loca, no doy mas*”.

En ese sentido, la vulnerabilización social (Fernández, A. y López, M., 2004) actúa como un modo de reciclado y legitimación de las desigualdades sociales. No sólo las docentes se ven empobrecidas en lo material y en lo simbólico, sino también los/as niños/as que concurren a esos Jardines Maternales.

Cabría preguntarse acerca de las posibilidades de las docentes de resistir, crear nuevos sentidos e instituir nuevas prácticas colectivamente en un sociohistórico que se caracteriza por la permanencia de esas condiciones laborales.

### **NOTAS**

(1) La Tesis “Necesidades de docentes de Jardín Maternal que atienden a población de Vulnerabilidad Social: discursos sobre las prácticas” cuya directora fue la Dra. Mercedes López, se realizó dentro del marco de la Maestría en Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, directora Dra. Marta Souto.

### **BIBLIOGRAFIA**

- CASTEL, Robert (1991): “La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión”, El espacio institucional, Lugar Editorial, Buenos Aires.
- CASTORIADIS, Cornelius (1983): La institución imaginaria de la sociedad, Vol. 1, Tusquets Ed., Barcelona.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (1994): Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Editorial Pre-textos, Valencia.
- FERNÁNDEZ, Ana (1989): El campo grupal. Notas para una genealogía, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- FORNI, F., GALLART, A. y VASILACHIS DE GIALDINO (1992): Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michel (1980): La Microfísica del Poder, La Piqueta, Barcelona.
- GIBAJA, Regina (1993): Estudiando el aula; el tiempo instructivo. Ed. Aique, Buenos Aires.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. L. (1967): Cap. 5 “El método de comparación constante de análisis cualitativo” y Cap. 1, 2, 3 y 6 en i.e. Discovery of Grounded, Theory Strategies for Qualitative Research, Aldine Publishing Company, Chicago.
- RIVERA, Laura (2004): “Docentes de Jardín Maternal en situación de vulnerabilidad social: empobrecimientos y empoderamientos subjetivos” Memorias de la XI Jornadas de Investigación, Universidad de Buenos Aires “Psicología, Sociedad y Cultura”, Pág. 99 a 100, ISSN 1667-6750.
- RIVERA, Laura (2006): “Rol docente en contextos de vulnerabilidad social: Marcas en los cuerpos y producción de subjetividad”, XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR: “Paradigmas, Métodos y Técnicas” - Universidad de Buenos Aires

# ADOLESCENTES Y ELECCIÓN VOCACIONAL

Romero, Horacio  
Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

## RESUMEN

El Proyecto de Investigación en el que se enmarca esta ponencia tiene como propósito estudiar las representaciones sociales que construyen diversos sujetos, en situaciones y contextos diferenciados. En una de las líneas de trabajo, investigamos las representaciones que construyen estudiantes, sobre las prácticas profesionales y laborales de futuro, en el momento de su ingreso a la Universidad. Incluimos el análisis del perfil psico-sociológico de los ingresantes, sus modalidades de elección y los posibles temores y conflictos emergentes de esta situación, analizando la incidencia de diversos factores en el desarrollo de los estudios. Las representaciones que los jóvenes elaboran sobre las carreras están teñidas por un aspecto imaginario y varían de acuerdo a las características personales y socio-culturales, reflejando fantasías, creencias y estereotipos. Encontramos fuertes distorsiones en las representaciones de ingresantes en diversas carreras, determinadas por las influencias de imaginarios del contexto, condiciones que actúan como posibles causales de deserción al hacer variar las expectativas de los estudiantes sobre las prácticas reales de las profesiones. Un importante número de jóvenes presenta inseguridad y serias dudas sobre la elección de la carrera, al no haber realizado procesos de orientación vocacional. La orientación vocacional juega entonces un papel fundamental sobre estos determinantes.

## Palabras clave

Representaciones Imaginario Elección Universidad

## ABSTRACT

### ADOLESCENTS AND VOCATIONAL CHOICE

As part of a wider project concerned with the social representations that different subjects construct in different situations and contexts, we studied students' representations of professional and working practices at the time they start university. This presentation includes an analysis of the psycho-sociological profile of freshmen, their choice styles, possible fears and conflicts that emerge from this situation and the relationship that exists between these and students' progress. Students' representation of the different courses of studies is affected by an imaginary aspect and varies according to their personal and socio-cultural characteristics which reflect fantasies, beliefs and stereotypes. We found strong distortions in the representations freshmen from different courses make, determined by influences from imaginaries of the context, situations that can be taken as possible causes of desertion because they change students' expectations about the professional practice. A big number of students who did not attend vocational courses show uncertainty and have doubts about the course they chose. We found that both personal and socio-environmental factors have an impact on students' desertion and backwardness. Choice style and the construction of vocational-professional identity are among the main factors that intervene in students' desertion and backwardness. This result indicates that vocational choice counseling has an important role in students' performance.

## Key words

Representations Imaginary Subject Context

El Proyecto de Investigación[1] en el que se enmarca esta ponencia tiene como propósito estudiar las representaciones sociales que construyen los sujetos, analizando las determinaciones que el Imaginario Social produce en las mismas y su relación con el actual contexto socio-histórico-cultural.

En una de las líneas de trabajo, investigamos las representaciones que construyen estudiantes sobre las prácticas profesionales y laborales de futuro, en el momento de su ingreso a la Universidad. Estudiamos el perfil psico-sociológico de los ingresantes, sus modalidades de elección y los posibles temores y conflictos emergentes de esta situación, analizando la incidencia de diversos factores en el desarrollo de los estudios, rendimiento académico y deserción de los jóvenes ingresantes a la universidad.

Las representaciones que los jóvenes elaboran sobre las carreras están teñidas por un aspecto imaginario y varían de acuerdo a las características personales y socio-culturales de los sujetos, reflejando expectativas, fantasías, creencias y estereotipos. Los procesos de investigación realizados, nos han proporcionado valiosos datos acerca de las características de los estudiantes que comienzan sus estudios de grado. Hemos encontrado fuertes distorsiones en las representaciones de ingresantes en diversas carreras, determinadas por las influencias de imaginarios del contexto socio-histórico-cultural, condiciones que actúan como posibles causales de deserción al hacer variar las expectativas de los estudiantes sobre las prácticas reales de las profesiones escogidas. Un importante número de jóvenes presenta inseguridad y serias dudas sobre la elección de la carrera, al no haber realizado procesos de orientación vocacional. Comprobamos que en la deserción y lentificación de los estudios intervienen tanto factores personales como socio-ambientales. Algunos tienen que ver con los procesos de elección y la constitución de la identidad vocacional-ocupacional. La orientación vocacional juega entonces un papel fundamental sobre estos determinantes. Otros devienen de fenómenos estructurales de la formación social, tales como los económicos, familiares y socio-culturales, reflejando el fenómeno de la segregación y la exclusión social.

## Los adolescentes y la Universidad

Las desigualdades socio-económicas profundizan la brecha entre los que pueden acceder y permanecer en el sistema educativo y aquellos que por distintas razones, deben desertar o no logran ingresar nunca a determinados niveles del sistema. La cantidad y la calidad de la educación, también son elementos que diferencian sectores de la sociedad, marginando y excluyendo a un importante número de sujetos. Muchos adolescentes ingresan masivamente a cursar alguna carrera y de esta manera la universidad opera como una cubierta protectora transitoria contra la desocupación y la falta de alternativas, al carecer estos jóvenes de otras posibilidades de futuro. El ingreso a las universidades públicas se encuentra atravesado por los dilemas y paradojas de la ideología neo-liberal. Se defiende la equidad ante las oportunidades, pero no frente a los logros definitivos. Los postulados del "ingreso irrestricto", chocan con una realidad cultural y educativa que nos muestra que muchos no tienen las condiciones necesarias para acceder a estudios superiores. La pertenencia a ciertos sectores sociales determina las posibilidades de futuro universitario o profesional de los jóvenes, ya que en algunos esto ni siquiera aparece como expectativa, conscientes de sus limitaciones económicas y culturales.

Hasta no hace más de dos décadas, la graduación universitaria garantizaban el futuro de los jóvenes egresados, ya que suponían una inserción laboral inmediata, con un aceptable nivel de ingresos y por sobre todo, una importante valoración y reconocimiento social de la profesión y de sus prácticas. En la actualidad, se vivencia un franco deterioro de los títulos de grado, primando, sobre todo en las profesiones científico-tecnológicas, el valor de la eficiencia y del "saber hacer", como así también la necesidad de la formación y especialización de posgrado. El cambio de institución educativa, al finalizar la enseñanza media, es un hecho que implica, según Freud (1914), la separación de uno de los lugares sociales que ofrecía espacios y objetos securizantes para la elaboración de la problemática adolescente. En la universidad se abandonan los viejos grupos de pertenencia y referencia y se ingresa a un nuevo ámbito con compañeros, docentes y metodología distinta. Estas situaciones suelen generar crisis, donde se pone en juego la fortaleza del sujeto para la elaboración de duelos y la adaptación a lo nuevo. Elegir se convierte en un enigma difícil de resolver para muchos adolescentes de nuestra época. Se acrecientan las crisis subjetivas incrementadas por la dificultad para discernir y comprometerse con un proyecto de vida. El predominio de la "crisis de sentido", hace aumentar las dudas de los adolescentes, estos no logran darse tiempo para la reflexión, costándoles mucho hablar sobre sí mismos. Generalmente su vocabulario es pobre y expresan sus pensamientos repitiendo frases de algunos eslóganes publicitarios, con una gran dificultad para descubrir y comunicar lo que piensan y quieren. Esto genera, como defensa, la indiferencia frente al mundo, el aburrimiento y la falta de claridad para tomar conciencia de sí mismos.

### Los Adolescentes Posmodernos

Las condiciones sociales han dilatado esta etapa evolutiva, al imponer mayores tiempos de preparación y establecer altos criterios de competitividad para acceder a lugares de trabajo cada vez más escasos. El joven está obligado a tomar una decisión que tiene que ver con su futuro. Hemos visto, (Romero, H. 1998/2006), que la situación genera ansiedades, inseguridad y miedo al fracaso. Los temores de los adolescentes con respecto al futuro se agudizan al abandonar la escuela y en algunos casos el lugar de residencia familiar, para ingresar en un ámbito desconocido y fantaseado como es el de la universidad. Hay fantasías inconscientes frente a los cambios, a lo nuevo y a las exigencias del mundo externo que son elaboradas mediante la utilización de mecanismos de defensa. La fragilidad y el relativismo de los valores de la cultura posmoderna genera en los jóvenes sentimientos de vacío y falta de sentido que se expresan en las representaciones de futuro que construyen, (Romero, H. 1996/2006), donde manifiestan sus incertidumbres, confusiones y vulnerabilidad. En nuestras investigaciones observamos importantes errores en la autopercepción, distorsiones en la información, déficits en la elaboración de las funciones de adaptación, interpretación y sentido de realidad y una marcada inmadurez vocacional en un número significativo de adolescentes.

Hemos corroborado la presencia de Temores y Conflictos vinculados a la elección de carrera e ingreso a la universidad (Romero y Col. 1998/2006). Emergen como más fuertes y visibles en las carreras de perfil humanístico o de las ciencias sociales y su recurrencia nos ha permitido la construcción de categorías. Según su fuente de origen, podemos clasificarlos en dos grandes grupos, una tríada de categorías que reflejan factores provenientes del contexto socio-histórico y crisis de nuestros tiempos, como los "Problemas Económicos", el temor a "No conseguir Trabajo una vez Recibido" y los relativos al "Cambio de Lugar de Residencia", que liga elementos de uno y otro grupo. Por otro lado, los que refieren a las ansiedades típicas de los adolescentes al momento de comenzar una nueva etapa en sus vidas, que los interpela reclamando responsa-

bilidades, como el "Temor a Equivocarse en la Elección", el "Miedo a Fracasas y Abandonar la Carrera" y los "Problemas y Conflictos Personales". Dentro del primer grupo, los "Problemas Económicos" resultan uno de los indicadores más importantes de fracaso y deserción del momento actual. La situación económica de la familia de los estudiantes, apremiadas por la crisis económica, el desempleo y la inestabilidad laboral, coloca a muchos estudiantes en situación de hacer muy difícil o de no poder continuar la carrera que han elegido. Los "Temores a no conseguir Trabajo una vez recibido o al Futuro desempeño Profesional", constituyen otra categoría que denuncia una de las problemáticas del contexto socio-económico: la falta de fuentes de trabajo, el desempleo y la exclusión social en general.

Los "Temores frente al Cambio de Residencia", refieren a un alto porcentaje de jóvenes que han dejado sus domicilios de origen para estudiar en otro lugar.

Un importante número de nuestros estudiantes proviene de lugares distantes o de localidades del interior, con un estilo de vida muy particular, por lo que su llegada a la universidad implica un cambio en sus relaciones y costumbres que suele producir problemas de adaptación, como así también las exigencias económicas de la nueva situación. Dentro del segundo grupo, el "Temor a Equivocarse o que la Carrera no responda a sus Expectativas", muestra rasgos típicos del período evolutivo por el que están atravesando y se conecta con la falta de Orientación Vocacional. El promedio de estudiantes que no hizo orientación es del 70%. (Romero 2000/06). El "Miedo a Fracasas y Abandonar la Carrera" refleja temores ligados a dudas y fantasías sobre la capacidad personal para desempeñarse con éxito en el ámbito universitario. Aparecen aquí culpas y acusaciones sobre sí mismo y sobre la escuela secundaria, tales como haber perdido el tiempo en etapas anteriores o que la enseñanza media no les proporcionó los conocimientos necesarios para ingresar a la universidad. Las expectativas de exigencia de los estudios superiores suelen crear una amplia gama de fantasías persecutorias en las que se percibe a la universidad como un ámbito al que no todos están capacitados para enfrentar con idoneidad. La Categoría "Muchos Problemas y Conflictos Personales", engloba a sujetos con un alto riesgo en la continuidad de los estudios. En ellos encontramos desde serios problemas relativos a la elección vocacional, la imagen de sí mismo y la autovaloración, hasta conflictos familiares o psicológicos que muestran una gran inestabilidad emocional y vincular.

### Las elecciones difusas:

#### el adolescente predilemático posmoderno

En nuestras investigaciones encontramos, un importante número de jóvenes con "elecciones difusas" que no logran ni entender ni explicar la situación por la que están atravesando. Hemos pesquisado (Romero H. 2000/2006), la marcada apatía y falta de interés de muchos de nuestros ingresantes, que se sienten desorientados en relación a la construcción de un proyecto de futuro, no logrando articular ni discriminar claramente las cualidades de la realidad. La mayoría no son conscientes de esa situación y parecen no interesarse frente a la necesidad de tomar decisiones. Su monto de ansiedad suele ser bajo, desean sólo vivir en el presente y en un momento de constante actualidad, emociones y vértigo que suelo denominar "síndrome de la montaña rusa". Para estos sujetos no hay apremio por decidir el futuro y la inserción en el mundo de los adultos, se ubican en un estado que podríamos denominar "predilemático", al decir del maestro Bohoslavsky (1973). Nada en ellos aparece como fundamental o importante, no logran percibir que es lo que realmente les atrae, no tienen convicciones propias, tampoco motivaciones fuertes que vayan más allá de lo inmediato y carecen de una cosmovisión personal. A esto se suman dos factores agravantes: plantean la entrada a la universidad como única vía posible, frente a la falta de otras

oportunidades, sin saber si realmente les gusta lo que van a estudiar, a lo que se agrega la deficiente preparación y los problemas de aprendizaje con que egresan de la enseñanza media, muchas veces producto de su desinterés. Poseen escasa información de la carrera, tienen representaciones distorsionadas sobre sus prácticas y muy pocos han transitado por orientación vocacional. Estos jóvenes parecen interesarse poco por su futuro y cuando lo hacen sus motivaciones son muy lábiles ya que les cuesta mantener los objetivos que se proponen. Encontramos un inquietante número de ingresantes que encajan perfectamente en esta categoría.

### La necesidad de contención grupal e institucional

La universidad debe estar preparada para ser un ámbito de continencia social de los jóvenes que acceden a sus actividades académicas. Debemos pensar en formas organizacionales que faciliten operar como espacios transicionales de adaptación e integración de los jóvenes, sobre todo de aquellos con índices de riesgo y vulnerabilidad. Los tránsitos de un espacio social a otro, hacen indispensable la creación de ámbitos de asistencia y prevención que cubran los factores y problemáticas con que los estudiantes inician y discurren los estudios superiores. Las universidades de tradición sajona prestan mucha atención a estas situaciones. Cuentan con servicios de orientación, que mediante técnicas de "counseling" colaboran con los alumnos para la solución de problemas de la más diversa índole, desde los académicos hasta los personales. Estos sistemas de orientación universitaria en general y de orientación vocacional en particular, generan un espacio específico para la asistencia integral del joven estudiante, como así también de asesoramiento y consejo para los docentes que así lo crean conveniente. Conjuntamente con un Sistema de Tutorías (Romero, 2000/2004), conforman el andamiaje necesario para un abordaje sistemático y científico de la problemática de la deserción, la lentificación y el bajo nivel de rendimiento de los estudiantes en las carreras de grado de las universidades públicas. La Universidad no puede mantenerse ajena a las problemáticas que aquejan a los sujetos sociales que integran sus claustros académicos. Es entonces a la Universidad a la que le compete diseñar y ejecutar políticas que revierta la situación y atenúen la expulsión de los estudiantes del sistema. Es asimismo una manera interesante de actuar sobre la exclusión de aquellos que, por diversos factores, resultaron vulnerables y se encontraron en una condición de desigualdad que no pudieron superar por sus propios medios.

### NOTAS

[1] Proyecto de Investigación: Imaginario Social, Representaciones, Sujetos Sociales y Contexto Socio-Histórico-Cultural. Director: Lic. Horacio Romero. SECyT. UNRC.

Programa de Investigación: Representaciones de Docentes y Estudiantes Universitarios de las Prácticas Profesionales Emergentes en el Contexto Sociopolítico-Educativo actual. SECyT. UNRC.

### BIBLIOGRAFÍA

AISENSEN, D. (1998) "Análisis Crítico de los diferentes abordajes en Orientación Vocacional" Ficha de Estudio. Facultad de Psicología. UBA.  
 AISENSEN, D. (2002) "Después de la Escuela". Edit. Eudeba.  
 BACZKO, B. (1984) "Los Imaginarios Sociales" Edit. Nueva Visión.  
 BERGER P. y T. LUCKMAN (1998) "La Construcción Social de la Realidad". Edit. Amorrortu.  
 BOHOSLAVSKY, R. (1971) "Orientación Vocacional La estrategia Clínica" Edit. Nva Visión.  
 BOHOSLAVSKY, R. (1975) "Lo Vocacional: Teoría, Técnica e Ideología" Edit. Búsqueda.  
 BOURDIEU, P. y J. PASSERON (1996) "La Reproducción" Edit. Fontamara.  
 COLOMBO, E. (1993) "El Imaginario Social". Edit. Altamira.  
 FREUD, S. (1914) "Sobre la Psicología del Colegio". Obras Completas. Edit. Amorrortu

GALENDE, E. (1997) "De un Horizonte Incierto". Edit. Paidós.  
 GERVILLA, E. (1993) "Posmodernidad y Educación". Edit. Dykinson  
 JOULET, D. (1976) "La Representación Social". En "Psicología Social" Tomo II.  
 MOSCOVICI, S. (1976) "Psicología Social" Tomos I y II. Edit. Paidós.  
 ROMERO, H. (1998) "La Orientación Vocacional y los Cambios Socio-Culturales" Ponencia Primeras Jornadas Interdisciplinarias sobre el Presente y Futuro Ocupacional. F.A.P.O.A.L.  
 ROMERO, H. (1998) "Introducción Conceptual a la Orientación Vocacional" Ficha de Cátedra. U.N.R.C.  
 ROMERO, H., N. DE FEO, V. MURILLO (1998) "Elección, Ansiedades, Valores y Proyectos de Alumnos Ingresantes a distintas Carreras de la U.N.R.C. Ponencia X Seminario Argentino de Orientación Vocacional.  
 ROMERO, H. (1999) "Orientación Vocacional y Cambios Socio-Culturales" en libro La Educación como Tecnología de Proceso. Dto. Publicaciones. Editorial U.N.R.C.  
 ROMERO, H. y Otros (2000) "El Ingreso a la Universidad: Adolescencia e Imaginario Social". II Congreso Internacional de Educación. UBA.  
 ROMERO, H. y Otros (2000) "Resignificación de las Representaciones Profesionales y Ocupacionales en Estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía". XI Seminario Argentino de Orientación Vocacional. UNC.  
 ROMERO, H. (2000) "Posmodernidad, Adolescencia y Universidad". Maestría en Educación y Universidad.  
 ROMERO, H., R. ELISONDO y Otros (2001) "Elección Vocacional, Ansiedades y Conflictos en Alumnos Ingresantes a la Carrera de Medicina Veterinaria de la U.N.R.C." II Congreso Nacional de Educación. I Intern.  
 ROMERO, H., R. ELISONDO y Otros (2001) "La Elección Vocacional: Información, Intereses y Conflictos en los Ingresantes a Cinco Carreras de la U.N.R.C." VI Jornadas Nacionales de AOUNAR. UBA.  
 ROMERO, H. (2001) "Orientación Vocacional: Nuevas Estrategias frente a los Cambios Sociales y las Transformaciones en el Campo del Trabajo y la Educación". Primer Simposio Electrónico sobre Orientación Vocacional. Revista Estudiar Hoy. Seminario "On Line". Septiembre y Octubre de 2001.  
 ROMERO, H., L. SOLIANI, N. DE FEO (2001) "Evolución de las Representaciones Profesionales y Ocupacionales en Estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía". I Congreso Internacional "Educ. y Salud".  
 ROMERO, H. y M. CRABAY (2001) "Salud Mental y Educación Superior: Riesgos Psicosociales en Jóvenes Universitarios". I Congreso Internacional "Entre Educación y Salud".  
 ROMERO, H. (2001) "Imaginario Social y Representaciones sobre Prácticas Profesionales y Laborales" Revista: "Palabras de Humanas" (ISSN 1515-6141) Año II. Número 17. Publicación Fac. de Cs. Humanas.  
 ROMERO, H. (2001) "Hacia Nuevas Estrategias en el Campo de la Orientación Vocacional". Revista: "Cronía" (ISSN 1514-2140). Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.R.C.  
 ROMERO, H., R. ELISONDO (2002) "La Problemática de la Elección de la Carrera y el Ingreso a la Universidad" Jornadas Internacionales de Investigación sobre la Universidad. U.N.R.C.  
 ROMERO, H. y R. ELISONDO (2002) "La Elección Vocacional: Información, Intereses y Conflictos en Ingresantes a Cinco Carreras de la U.N.R.C." Primer Congreso Nacional de Educación. U.N.R.C.  
 ROMERO, H. (2002) "Imaginario Social e Identidad Profesional en Estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía". Primer Congreso Electrónico Internacional sobre Psicopedagogía. Revista Estudiar Hoy.  
 ROMERO, H. y Equipo de Investigación (2003) "Imaginario y Representaciones Sociales". Marco Teórico del Proyecto de Investigación. S.E.C.yT. U.N.R.C.  
 ROMERO, H. (2003) "Elección Vocacional e Ingreso a la Universidad". III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria. UNTREF. UNMP. UFSC. UNESCO. Bs. As.  
 ROMERO, H. y R. ELISONDO (2003) "Características de la Elección Vocacional en Alumnos Ingresantes a la Fac. de Agronomía y Veterinaria" Jorn. Invest. Fac. Cs. Humanas.  
 ROMERO H. (2003) "El Ingreso a la Universidad: Orientación Vocacional y Deserción". Congreso Iberoamericano de Orientación. Universidad Nacional de La Plata.  
 ROMERO, H. (2003) "La Orientación Vocacional y los Ingresantes a la Universidad" Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis.  
 ROMERO, H. (2003) "Interrogantes, Encrucijadas y Nuevos Paradigmas en el Campo de la Orientación Vocacional". XII Congreso Argentino de Orientación Vocacional. Univ. Nac. de Tres de Febrero. APORA. Bs. As.  
 ROMERO, H. (2004) "Introducción Conceptual a la Orientación Vocacional" Ficha de Cátedra. U.N.R.C.  
 ROMERO, H. (2003) "Elección Vocacional e Ingreso a la Universidad". III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Univ. Nac. de Tres de Febrero y Otras.  
 ROMERO, H. (2003) "El Ingreso a la Universidad. Orientación Vocacional y Deserción". Congreso Iberoamericano de Orientación. Universidad Nacional

de La Plata.

ROMERO, H. (2004) "La Elección de la Carrera y el Ingreso a la Universidad". VII Jornadas de Orientadores Vocacionales de Univ. Nacionales. Univ. Nac. de Entre Ríos.

ROMERO, H. (2004) "Imaginario y Representaciones Sociales". IV Encuentro Nacional I Latinoamericano. La Universidad como Objeto de Investigación". Univ. Nacional de Tucumán.

ROMERO, H. (2004) "Problemáticas y Alternativas en Orientación Vocacional" en Libro: Juventud, Educación y Trabajo. Edit. Novedades Educativas. Colección Ensayos y Experiencias.

ROMERO, H. (2005) "Los Adolescentes y la Elección". Revista Cronía. Publicación Científica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. (En Prensa).

ROMERO, H. (2006) "Las Representaciones de Futuro de los Ingresantes a la Universidad". II Encuentro Nacional de Ingreso. Universidad Nacional de Entre Ríos



# LA INVESTIGACIÓN DE LA INTELIGENCIA Y LA PERSONALIDAD COMO BASES DEL RENDIMIENTO

Rossi, Graciela Lis  
Universidad de Flores. Argentina

## RESUMEN

Esta comunicación se ocupa de la relación entre tres variables: personalidad, inteligencia y rendimiento, y pone particular énfasis en las variaciones observables entre los niveles de rendimiento y las diferentes características de la personalidad. El estudio de esta relación es, tal vez, la actividad central del psicólogo en la situación vocacional, educacional, laboral o clínica. Sin embargo este es un aspecto (la correlación de las tres variables) escasamente estudiado y sobre el que se ha realizado muy escasa investigación sistemática. Los resultados sugieren la existencia de diferentes características de la personalidad según el nivel de rendimiento ofrecido por los sujetos.

### Palabras clave

Personalidad Inteligencia Rendimiento

## ABSTRACT

THE INTELLIGENCE AND THE PERSONALITY  
RESEARCH: FOUNDATIONS FOR PERFORMANCE

This paper focuses on the relation between three variables: personality, intelligence and performance; with a special emphasis on the variations encountered between performance level and the characteristics of personality. The study of this relation is, perhaps, the main activity of the psychologist in the context of the vocational, educational, work or clinical situation. However, not much systematic research has been done in this area. An ongoing research on these issues is presented. The results suggest the existence of different characteristics of personality according to the performance level shown by the subjects.

### Key words

Personality Intelligence Performance

## INTRODUCCIÓN

El presente texto ha sido creado a partir del complejo trabajo como psicóloga clínica y pedagoga. La labor desarrollada en gabinetes psicopedagógicos y el contacto (durante casi dos décadas) con pacientes que sufrían trastornos de aprendizaje y de conducta, motivó la reflexión acerca de los problemas de rendimiento. (El bajo rendimiento es uno de los motivos de consulta más comunes). Recién cuando la persona toma conciencia de su disminución solicita ayuda, por ejemplo: pacientes que han padecido trastornos de ansiedad durante mucho tiempo; sólo se deciden a consultar cuando desciende su rendimiento laboral, escolar, sexual, entre otros.

Son muchas las tareas que le esperan a un psicólogo que quiera ir más allá de una visión inmediata de la realidad, para efectivizar la cura. Es necesario hacer un estudio exhaustivo de la inteligencia y sobre todo de la personalidad del sujeto, su por qué y para qué, su pasado, presente y futuro, elucidar las motivaciones inconscientes y conscientes, conocer el lugar que ocupa en el sistema familiar y social en el que está inserto.

Ahora bien, como terapeutas, a través de diferentes técnicas y aún perteneciendo a distintas escuelas de Psicología, solemos tener éxito en mejorar el rendimiento cuando el consultante modifica ciertas características de la personalidad. Acudimos a aquellas cualidades de desempeño (responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol, etc) que posibilitan el máximo aprovechamiento de la inteligencia como recurso. Los conceptos científicos, antropológicos y filosóficos en que nos basamos. Son ellos los que facilitan, orientan y dan sentido a dicho esfuerzo y a nuestra práctica.

En la actualidad las investigaciones sobre inteligencia, personalidad, y rendimiento académico se encuentran avanzadas. No obstante, es difícil encontrar trabajos que reúnan la información obtenida por separado en un solo trabajo investigativo y en relación al rendimiento. Por esto es que proponemos un diseño de investigación que posea dichas características.

Nos preguntamos: ¿Qué factores se relacionan con el rendimiento académico y de qué modo se relacionan éstos con la inteligencia y/o con la personalidad del sujeto? ¿Cuáles son las características de la personalidad que inciden en el rendimiento? Las respuestas a estas preguntas deberían aportar elementos de diagnóstico y pronóstico tanto en los ámbitos de la Psicología Clínica (en lo referente al Psicodiagnóstico de los trastornos de aprendizaje y de conducta y su tratamiento) como en el de la Orientación Vocacional y en el área de la Psicología Educacional. (1)

## INVESTIGACIÓN Y ESTADÍSTICA: METODOLOGÍA

**Tipo de diseño:** descriptivo correlacional.

**Población:** jóvenes entre 18 y 25 años, estudiantes de la carrera del Profesorado de Educación Física que provienen de diversos lugares del país.

**Unidad de análisis:** cada uno de los sujetos con las características descriptas. Tomamos una población de estudiantes jóvenes (18-25 años) del profesorado de Educación Física.

**Muestra:** no probabilística de tipo accidental. La población es de 250 alumnos estudiantes de primero a cuarto año de la carrera del Profesorado de Educación Física. La muestra se extrae tomando a los estudiantes del Instituto Superior de Educación Física "Ciudad de General Pico" que transitan durante

el año 2002 al 2005.

Los Criterios de inclusión son 3: edad (18-25 años) y escolaridad (estudiantes del profesorado de educación física) con los que sumamos 250 alumnos. Luego se aplica un segundo criterio de inclusión que es haber asistido a la administración de las dos pruebas administradas (CPI y Dominós). El tercer criterio requiere que los protocolos de las pruebas sean válidos según el criterio interno de cada test. Hubo estudiantes que no completaron los tests, abandonaron la toma o la completaron pero contestando de una manera aleatoria o incoherente. Esta selección reduce la muestra a 96 alumnos compuesta de 56 varones y 40 mujeres.

**Instrumentos:** batería de tests (C.P.I., Dominós). Planillas institucionales de notas.

Se realiza análisis estadístico con programa SPSS, ESTA + 3.1 y WINKS 4.8 a

Las evaluaciones de las variables de estudio: inteligencia, personalidad y rendimiento pueden realizarse a través de numerosas técnicas. Para nuestra investigación adoptaremos: el test de Dominós de Anstey, el California Psychological Inventory (CPI), y las planillas institucionales donde consta calificación y cantidad de exámenes rendidos. (2)

**Las Variables de investigación**

Variables independientes (criterio): Factores intelectivos y no intelectivos

Variable dependiente (predictor): Rendimiento académico

**Definición operacional de las variables:**

Nivel de inteligencia: es la cantidad de problemas que el sujeto es capaz de resolver en el Test de Dominós.

Factores no intelectivos: es el Puntaje que el sujeto es capaz de obtener en las escalas del CPI según el grado de desviación de la norma.

Rendimiento académico: es la Calificación Promedio de exámenes aprobados que el sujeto es capaz de obtener en la Institución educativa a la que concurre.

**Hipótesis:** El rendimiento académico está directamente relacionado con las características de la personalidad. El sujeto que obtiene puntaje superiores en características de la personalidad (como persistencia, iniciativa, participación, autoestima, responsabilidad, rectitud, autocontrol, tolerancia, autonomía, eficiencia, flexibilidad y adaptabilidad) tiene un mayor rendimiento académico que el que obtiene puntajes menores a la media independientemente del nivel de inteligencia que ostente.

#### **Análisis de la muestra dividida en 4 grupos según rendimiento. (3)/(4)**

Desde la comparación de Medias de Inteligencia podemos observar claramente que no hay una relación entre nivel de inteligencia y rendimiento académico, dado que el grupo de más alto rendimiento (8 - 10) como los de más bajo rendimiento (0 - 1 y 6 - 6,9) coinciden en un nivel de inteligencia mayor que los que se encuentran en un nivel medio.

El grupo que no obtiene rendimiento es el único de los cuatro que presenta los valores de la Clase I: Do, Sa y Sy disminuidos. Valores que implican escasa habilidad social, para el liderazgo y para valorarse o autoaceptarse, para ser independiente, persistente y poder tomar decisiones. Descubrimos que son muchas las características de la personalidad que se relacionan directamente con el bajo o el alto rendimiento. Los sujetos que más rinden poseen cualidades de planeamiento, confianza, agresividad, ambición, entusiasmo, astucia, seguridad, esfuerzo, productividad y actividad.

En cambio, aquellos que menos rinden tienen serias carencias de estas cualidades volviéndose estrechos en su acción y pensamiento.

#### **Análisis e interpretación de los resultados en los grupos divididos según rendimiento.**

1) La Clase I del CPI tiende a aumentar en los grupos de mayor

rendimiento, excepto Wb Y Sp que registran cierta variabilidad. Wb aumenta tanto en grupo 10 como en 0. Sp correlaciona con Dominós. (Mientras que Sy correlaciona con rendimiento académico). De manera que la autoconfianza en la interacción personal y social, la espontaneidad y la capacidad de expresión e imaginación (Sp) podría estar relacionado con la posibilidad de tener un mejor rendimiento en inteligencia. Sin embargo para mejorar el rendimiento académico pareciera más importante la habilidad social (Sy), el ser participativo, negociador y no demasiado influenciado.

2) La clase II del CPI tiende a aumentar en casi todos los grupos, con diferentes excepciones en cada uno. Entre dichas excepciones, So está disminuido en el grupo de alto rendimiento (10) y el de bajo rendimiento (6). Mientras que en los de 7 y de 0 se encuentran aumentados. La sensibilidad de So puede tener que ver con el grado de madurez social, integridad, rectitud y modestia necesarios para que una persona al rendir un examen pueda expresar sinceramente lo que sabe (6) e incluso ostentarlo o saberlo "vender" (10). O, por el contrario, puede llegar a ser demasiado modesto o conformista con su rendimiento (7) y hasta negador de sí mismo (0).

3) En clase III y IV del CPI, también encontramos cierta igualdad entre los grupos extremos (10 y 0). En ambos aumentan todos los factores. Pero en la misma relación disminuye Py. Esto nos marcaría, en los dos grupos, el impulso hacia la independencia, la tendencia a apoyarse en sí mismo, y a dar un alto valor a lo cognitivo. Pero quizás, en el caso del grupo 0, prevalecen actitudes de conformarse o de ser demasiados precavidos (Py) o bien se encuentran muy preocupados por el placer y la diversión personal (Fx) faltándoles el ajuste necesario al medio (Py, Fx, Fe) para producir, pudiendo llegar a ser rebeldes a las normas.

4) Ac llamativamente se mantiene constante en los 4 grupos. Mientras que Ai donde la autonomía y la independencia son conductas positivas para facilitar el logro de la tarea, varía. Ai se relaciona en los diferentes rendimientos donde puede beneficiarlos siempre y cuando esta independencia no sea tan exagerada que lo lleve a no aceptar el grado de autoridad que la institución tiene sobre cada uno. Por ello, se nota que Ai va de mayor a menor en las clases 10, 7 y 6 hasta llegar a 0 donde aumenta. Esto nos hablaría de una conducta desadaptativa con respecto a la necesaria sumisión o conformidad que debe prestar a la autoridad para cumplir con su trabajo, para preguntar las dudas, aceptar los plazos, etc.

5) Cs es igual en todos los grupos, excepto en el de alto rendimiento donde aumenta. Esta capacidad subyacente que conduce o posibilita cierto status se mantiene estable excepto en el grupo de mayor rendimiento. Esto nos hablaría de la importancia de ser efectivo en la comunicación, versátil de recursos y de intereses, ambicioso y activo para optimizar el rendimiento académico. A su vez, optimizarlo, en cierta forma implica capacidad para ascender en la escala social.

6) La mayor variabilidad entre los grupos extremos (10 y 0) se encuentra en Clase I y II del CPI. En el grupo de alto rendimiento disminuye Gi y So, mientras que en el grupo que no rinde disminuye Do Sa, Sy. Esto describe a los sujetos del grupo 0 como más inhibidos, retraídos y convencionales, lentos y estereotipados en acción y pensamiento, inseguros y evasivos en las decisiones, eludiendo situaciones de tensión. En cambio, los sujetos de rendimiento óptimo, pueden estar inclinados más fácilmente a ser demandantes y ostentosos, centrado en sí mismos y poco preocupados por las necesidades y requerimientos de los demás.

Pareciera que cada persona que desee mejorar su rendimiento, debe poner en juego habilidades que tienen que ver con lo social, ya sea para poder expresarse y comunicarse (y así poder ser medido) como también para mantener una equilibrada autonomía (que le permita aceptar ciertas normas sin caer en la sumisión ni en el temor a la masificación).

*Correlación de todas las variables a partir de la aplicación de la fórmula de Pearson.* Observamos que el rendimiento académico correlaciona en un rango de 0.26 con Sy (sociabilidad) a un nivel de significación de 0.5. Dominós o nivel de inteligencia con Sp (presencia social) en 0,24 a nivel de significación 0.1. Sy y Sp correlacionan entre sí en 0.5 a nivel de significación de 0.1. A su vez tanto Sy como Sp correlacionan con la mayoría de las características de personalidad. (5)

Estos resultados coinciden con el estudio comparativo entre Medias de los diferentes grupos de rendimiento y la M de la población. Podríamos afirmar que la Clase I del CPI es la que podría tener mayor valor pronóstico con respecto al rendimiento académico y la inteligencia del sujeto.

De esta manera, podemos inferir que no existe un factor único sino una multiplicidad de elementos interrelacionados que hacen a la posibilidad de que un sujeto determinado sea capaz de aprovechar al máximo sus recursos. Nos referimos a aquellos aspectos del individuo relacionados a su participación social, su adecuación interpersonal, la aceptación de sí mismo y de los demás, su persistencia e iniciativa, su interés por los otros, su adaptabilidad y flexibilidad del pensar y actuar. Esta confianza en sí mismo y en el otro, probablemente es parte de lo que ayuda al sujeto, a poder rendir tanto en una institución como en un test. Así le resulta posible desplegar su personalidad, expresándose a través de un rendimiento objetivable.

## CONCLUSIÓN

En esta investigación descubrimos: que muchas características de la personalidad se relacionan con el bajo o el alto rendimiento, que las correlaciones posibles tanto del rendimiento académico como de la inteligencia se dan con ciertas características de la personalidad y no entre sí y que pareciera no haber una relación directa entre la inteligencia y el rendimiento. Esto nos llevaría a priorizar el estudio de la personalidad en el diagnóstico tanto de problemas vocacionales, laborales, de aprendizaje, de conducta o como de cualquier otro síntoma que derive en un bajo rendimiento. Dado que, puede depender de la personalidad, el grado en que una persona puede expresar su inteligencia y su rendimiento académico.

Si tomamos el rendimiento (intelectual, académico, motor) como manifestaciones de la personalidad, entonces, cambiamos la perspectiva desde la cual miramos el tratamiento psicopedagógico, la educación, la deserción y el fracaso escolar. Y, si coincidimos en la intrincada trama de interrelaciones existentes entre el rendimiento y las diferentes características de la personalidad afirmamos la necesidad de un tratamiento que tome al ser humano como totalidad. Es decir, evitaremos la parcialización o las posturas a ultranza que en un tiempo fueron propias de las diferentes escuelas de la Psicología.

En cuanto a la educación, cuestionamos la división de grupos por inteligencia o rendimiento como si también el ocuparse sólo de contenidos o procedimientos, puesto que encontramos como punto de apoyo del mejoramiento del rendimiento, lo social, la adecuación intra e interpersonal del sujeto etc. Aumentar la autoestima, la confianza y seguridad en sí mismo, y la capacidad de expresarse y comunicarse con el otro y para proyectarse en el futuro serán elementos fundamentales, para tener en cuenta a la hora de tener que orientar un sujeto en lo vocacional o seleccionarlo en lo profesional.

Todo rendimiento, por lo tanto, se asienta sobre dos pilares básicos: una manifestación externa objetivable que puede ser evaluada o medida y una estructura de la personalidad que posibilita más o menos su expresión. De manera, que los cambios en las características de la personalidad probablemente determinen cambios en el rendimiento. Pero, estas nuevas hipótesis llevarían a armar otro tipo de diseño investigativo que deseamos dejar abierto para el futuro. Donde, se pueda, además, analizar esos cambios en la personalidad en relación a aquello que puede estar orientándola: los valores, el proyecto y la búsqueda de sentido propia del ser humano.

## REFERENCIAS

(1) Los objetivos de una investigación que relacione la personalidad con el rendimiento podrían ser: 1) Aumentar y validar la información que tenemos acerca de los factores que inciden en el fracaso y la deserción escolar. 2) Afectar el enfoque positivista de "medidas" que se emplea en el ámbito educativo sin consideración de las motivaciones del sujeto ni el sentido de las prácticas. 3) Modificar el diagnóstico psicopedagógico tendiente a considerar el elemento cognoscitivo en desmedro de la afectividad del sujeto. 4) Aumentar la capacidad de prever futuros fracasos del sujeto en el recorrido escolar. Evaluar la importancia de capacitar los alumnos no sólo en tareas intelectuales y motrices sino en aquellas destinadas a fortalecer determinadas características de la personalidad que aumenten la probabilidad de éxito. 5) Promover el cuestionamiento de un tratamiento parcializado (conductista, psicoanalítico, psicopedagógico etc.) que no tenga en cuenta la interrelación y correlación de los diferentes factores que inciden en la problemática del sujeto. 6) Cuestionar el uso de técnicas de medición aisladas para la realización de un Psicodiagnóstico, tales como el uso del CI como determinante en el pronóstico escolar o vocacional. 7) Proveer información tendiente a mejorar el asesoramiento en Orientación Vocacional o Profesional. De manera que, evaluaremos los factores intelectivos y no intelectivos en relación al rendimiento de los sujetos de una población. Luego, trataremos de encontrar qué factor tiene mayor incidencia en el rendimiento de los estudiantes.

(2) Gráfico de variables

Características de la personalidad (Cualidades de desempeño)	Puntajes obtenidos en las escalas del CPI
Inteligencia	Puntajes obtenidos en T. de Dominós
Rendimiento académico	Promedio de las notas de exámenes aprobados.

(3) Análisis de la muestra dividida en 4 grupos según rendimiento.

Notamos que nuestra población se encuentra por debajo de la línea de puntaje normativa 50 de la escala estandarizada del CPI excepto en Sa y Fe para los varones; y Fx en las mujeres. De manera que nuestra población requiere de una interpretación acorde a la Media general establecida. Por ello, las comparaciones se hacen en relación a la Media General propia y no según el Baremo California.

1) Grupo 6,9 - 6,00: es el que obtiene un promedio desde 6,0 a 6,9 en su rendimiento académico.

2) Grupo 8 - 10: es el que obtiene un promedio desde 8 a 10 puntos en rendimiento académico.

3) Grupo 0 - 0: es el que no rindió exámenes o los desaprobó. Los que no obtienen rendimiento, (0 - 1)

4) Grupo 7,7 - 7,0: es el que obtuvo de promedio en rendimiento desde 7,0 hasta 7,7.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABERASTURY, A.: "Teoría y Técnica del Psicoanálisis de niños" Paidós. Bs. As. 1969.
- ALONSO TAPIA, J.: "Evaluación de la motivación" Madrid Pirámide, 1992
- ANASTASI, A.: "Test Psicológicos, Madrid, Aguilar, 1980
- ANSTEY, E.: Test de Dominós Manual. Paidós.
- AZCOAGA, DERMAN, IGLESIAS: "Alteraciones del Aprendizaje Escolar Diagnóstico, fisiopatología, tratamiento" Paidós. 1982
- BANY Johnson: La Dinámica de grupos en la Educación. Aguilar. 1980.
- NEILL, A.S.; SUMERHILL: Fondo de Cultura Económica. Mexico 1975
- BOURGÉS, S.: Tests para el Psicodiagnóstico infantil. Biblioteca de psicología y educación. Cincel-Kapelusz. 1980
- CASULLO, M.M.: "Proyecto de Vida" Bs. As. Paidós. 1996.
- CAYSSIALS, A.: "La escala de inteligencia WISC-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil" Paidós. 1998.
- COLL, PALACIOS, MARCHESI: Desarrollo psicológico y educación.
- COLL S, C.: Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós Educador. 1990.
- DEVOTO, GIACOMO, OLI, GIAN CARLO: IL dizionario della lingua italiana. Ed. LE MONNIER. Edizione 200-2001.
- ENTELL, A.: Escuela y conocimiento. Cuaderno Flacso. 1992
- FERNANDEZ-BALLESTEROS: "Introducción a la evaluación psicológica" Madrid, Pirámide 1992
- FLAVELL, J.: La Psicología de J. Piaget. Bibl. Psic. del S. XX
- GARCÍAARZENO, M.: "Nuevas aportaciones al Psicodiagnóstico clínico" Ed. N. Visión. Bs. As. 1993.
- GOUGH, H.: Manual for The California Psychological Inventory. Palo Alto
- GRASSANO DE PICCOLO: "Indicadores psicopatológicos en técnicas proyectivas" Ed. N. Visión. Bs. As. 1984.

HILL, WINIFRED: Teorías contemporáneas del aprendizaje. Paidós

KERMAN, B.: "Nuevas Ciencias de la Conducta" Ufflo. Bs. As. 1998.

KERTÉSZ, R.: "Análisis Transaccional Integrado" Ippem. Bs. As. 1997.

LAZARUS, A.: "Terapia Multimodal". Ippem, Bs. As. 1983.

LUNAZZY, H.: "Lectura del Psicodiagnóstico" Ed. Belgrano. 1996.

MAYER, R.: Pensamiento, resolución de problemas y cognición. Ed. Paidós 1980

MOLL, L.: VIGOTSKY y la educación. Aique. 1993

POZO, J.: Teorías cognitivas del aprendizaje. Morata 1992.

PAÍN, S.: "Los problemas de aprendizaje" N. Visión. Bs. As. 1976.

"Psicometría Genética" Bs. As. N.Visión. 1984.

"Aportes para una clínica del aprender" Ed. HomoSap. Rosario. 2000.

PIAGET, J.: "La formación del símbolo en el niño" F.C.E. Bs As. 1990.

RAVEN, J.: Competence in Modern Society, Londres, H.K. Lewis, 1984.

ROSSI, G.: "Factores-cause de los problemas de aprendizaje" Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. Tucumán. 1988.

"Reflexiones acerca de la Devolución en el Psicodiagnóstico Infantil" IX Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. CAP. Fed. 1995.

"Acerca de las dificultades en la devolución al maestro" II Congreso Nacional de Psicodiagnóstico" Santa Fe 1998

# APLICAÇÃO DO BENDER PARA DIAGNÓSTICO NA PSICOPEDAGOGIA

Saj Porcacchia, Sonia  
UNIFIEO. Brasil

## RESUMEN

A pesquisa teve como fundamento a utilização do Teste Bender enquanto um dos instrumentos do diagnóstico na psicopedagogia. Esse trabalho busca mostrar que, a presença de formas regressivas indica um desenvolvimento perceptual irregular, podendo fazer a inferência de comprometimento estrutural ou funcional. Provavelmente, esses sinais regressivos sejam mais evidência de atraso de maturação do que de regressão, a modos mais precoces de comportamento, sugerindo, provavelmente, um protocolo orgânico, uma vez que existe uma grande discrepância entre a idade mental da criança e o nível de seus desenhos. Conclui-se que o protocolo de crianças com algum transtorno neurológico poderá sofrer alterações, existindo desvios que refletem o revestimento emocional.

### Palabras clave

Diagnóstico psicopedagógico Comprometimento orgânico

## ABSTRACT

APPLICATION OF BENDER FOR DIAGNOSIS IN THE PSYCHOPEDAGOGIE

The research had as bedding the use of the Bender-Gestalt Test while one of the instruments of the diagnosis in the psychopedagogic. This project searches to show that, the presence of regressive forms indicates an irregular perceptual development, being able to make the inference of structural or functional compromise. Probably, these regressive signals are more evidence of maturation delay of what of regression, the behavior ways precocious, suggesting, probably, a organic protocol, a time that exists a great discrepancy enters the mental age of the child and the level of its drawings. One concludes that the protocol of children with some neurological upheaval will be able to suffer alterations, existing shunting lines that reflect the covering emotional.

### Key words

Psychopedagogic diagnosis Organic compromise

## INTRODUÇÃO

Cada vez mais percebe-se a necessidade de uma maior ênfase de estudos científicos direcionados a problemas de aprendizagem, uma vez que existe um grande número de crianças, jovens e adultos que apresentam problemas de leitura e de escrita e que procuram o atendimento específico na Clínica Psicopedagógica da Instituição - UNIFIEO, São Paulo, Brasil.

Dessa forma tivemos como fundamento a utilização do Teste Bender enquanto um dos instrumentos do diagnóstico psicopedagógico. O objetivo principal desse teste relaciona-se à coordenação e a avaliação do grau da maturidade visomotora e pode ser indicativo, também, da necessidade ou não de uma avaliação neurológica.

A hipótese dessa pesquisa é que o teste Bender pode ser utilizado como instrumento de diagnóstico psicopedagógico, concluindo-se que o protocolo de crianças com algum transtorno neurológico, como nesse caso, uma criança com histórico de Anóxia Neonatal, realmente sofrerá alterações, existindo desvios que refletem o revestimento emocional, e que está presente na personalidade dessa criança que, por lesão no Sistema Nervoso Central, tem experimentado frustração e ansiedade em face de fracassos.

Conforme relata Mannoni in Fernández (1991, p.192), "Considero os testes são usados somente como um meio e não como um fim. Utilizo-os em um diálogo em cujo transcurso tento desentranhar um sentido..."

Lauretta Bender (1938) fundamenta seu teste em um determinado tipo de idéia que vem do Gestalt e o faz com o foco na percepção. É uma forma de colocar na mesa o caráter evolutivo das possibilidades de representação gráfica, e tem como avaliação pautas estatisticamente esperáveis para diferentes idades, tanto para a criança que possa chegar a ter alguma problemática orgânica, como para quem não tem.

Enquanto a criança desenha há uma expressão simbólica, não se pode distinguir com nitidez onde há comportamento expressivo e onde não. Para Fernández (1991, p.194), "o processo de construção da inteligência é paralelo à subjetivação, que inclui a construção do corpo, do corpo no sentido simbólico. Fica claro que tudo está presente quando uma criança começa a fazer os desenhos de Bender".

Assim, segundo essa autora, quando é feita a leitura do Bender, deve-se observar a mensagem que tem a ver com como está constituído o corpo dessa criança em um certo espaço, ou seja, o espaço gráfico e o espaço simbólico, no qual esse sujeito se move, se maneja ou se significa. Observar que ali há um sujeito que desenha, que, de alguma maneira, contribuiu um corpo e um espaço, que estarão representados, simbolizados nesses desenhos, que serão representados nessa folha de papel.

## METODOLOGIA

Essa pesquisa tem como base o estudo da aplicação do Teste de Bender em uma criança que, ao nascer, apresentou Anóxia Neonatal, e que hoje está com 10 anos de idade, cursando a 4ª série do ensino fundamental.

O Teste de Bender é constituído por nove cartões em que estão desenhadas figuras simples ou complexas com linhas retas, linhas curvas, linhas pontilhadas, que o sujeito deverá

fazer a melhor cópia possível do desenho apresentado. São discutidos fatores relativos à organização da figura, tamanho, modificação da Gestalt (forma) e métodos de trabalho, se notadas as diferenças significativas. Tal construção é especialmente problemática nas crianças com perturbações orgânicas, pelo que seus protocolos não nos falarão mecanicamente de sua dificuldade orgânica, mas de como esta transversaliza a construção simbólica.

## DESENVOLVIMENTO

A proposta teórica será a partir do Teste Gestáltico de Bender (1), conforme Clawson (1982), na obtenção de um protocolo B-G que significa mais do que meramente conseguir as reproduções das figuras pela criança, mas sendo necessário um registro completo do comportamento do teste e dos métodos de trabalho, com a intenção de compreender a organização da personalidade da criança, seu processo de construção da inteligência paralelo à subjetivação, incluindo a construção do corpo no sentido simbólico.

É importante ressaltar que, conforme Clawson (1982, p.5), na maioria dos processos psicológicos, a função total da percepção representa uma interação dos elementos estruturais (emocionais) e funcionais (orgânicas):

Em casos em que ocorre malformação ou lesões do tecido, em componentes estruturais, a percepção é deficiente ou deformada e, como tal, leva a um diagnóstico de deficiência mental ou de comprometimento cerebral. Quando a aparelhagem estrutural está intacta, o funcionamento pode ainda estar comprometido, num grau maior ou menor, por trauma emocional no desenvolvimento da criança.

Na coleta de dados como método de trabalho foram levados em consideração os seguintes itens: Ordem e direção; Rasura; Repassamento; Tempo; Pressão do lápis; Qualidade da linha; Figuras emolduradas.

Essa análise da produção e todas as suas hipóteses foram feitas com base teórica no livro "Bender Infantil - Manual de diagnóstico Clínico", de Aileen Clawson (1982).

Observa-se os seguintes itens:

1. Quanto aos fatores organizacionais: Seqüência, Coesão na página, Uso do espaço branco, modificação do tamanho da figura;
2. Quanto à modificação da Gestalt (forma): Fechamento, Simplificação ou Regressão, Rotação, Mudança na curvatura, Mudança na angulação.

## ANÁLISE DE DADOS

Segundo Clawson (1982), se quatro ou mais dos desvios, relacionados abaixo, aparecem num protocolo, o Examinador pode formular, com confiança, uma hipótese de que a criança em questão tem um transtorno do Sistema Nervoso Central. Deveriam ser usados outros testes para confirmar ou rejeitar essa hipótese:

1. Simplificação de uma ou mais figuras num nível de três ou mais abaixo da idade mental da criança;
2. Fragmentação de uma ou mais figuras;
3. Colisão de uma figura com outra ou com a borda do papel;
4. Rotação igual ou maior do que 90° de uma ou mais figuras;
5. Número incorreto de unidades em três ou mais figuras;
6. Perseveração de um tipo de unidade de unidade de figura a figura;
7. Má qualidade da linha;
8. Vírgulas e/ou traços em duas ou mais figuras.

## Resultado do Teste realizado nesta criança

- Simplificou 5 figuras à Figura 1, Figura 3, Figura 5, Figura 7, Figura 8;
- Fragmentou 2 figuras à Figura 4 e Figura 7;
- Não colidiu nenhuma figura;
- Rotação de uma figura à Figura 5;

- Número incorreto de 5 figuras à Figura 1, Figura 2, Figura 3, Figura 5, Figura 6;
- Não houve perseveração de um tipo de unidade de figura a figura seqüencialmente;
- Má qualidade de linha à Figura 6;
- Traços e Vírgulas em lugar de Pontos em 3 figuras à Figura 1, Figura 3 e Figura 5.

Segundo a avaliação da hipótese de análise do protocolo desta criança, nesse Teste de Bender, e sob o olhar dos outros trabalhos realizados até a presente data, existe a necessidade da requisição de Exames de Avaliação Neurológica específicos para dar seqüência na sua Avaliação do Diagnóstico Psicopedagógico.

## CONCLUSÃO

No resultado acima apresentado, conclui-se que no protocolo dessa criança com histórico de Anóxia Neonatal, existem alterações e desvios que refletem o revestimento emocional e que, com base em Clawson (1982), estão presentes na personalidade desta criança que, talvez, por lesão no Sistema Nervoso Central, tem experimentado frustração e ansiedade em face de fracassos, na aprendizagem da leitura e da escrita.

O seu protocolo apresentou os desvios necessários que se confirmam na lista transcritas abaixo:

- Simplificação de uma ou mais figuras num nível de três ou mais abaixo da idade mental da criança;
- Fragmentação de uma ou mais figuras;
- Colisão de uma figura com outra ou com a borda do papel;
- Rotação igual ou maior do que 90° de uma ou mais figuras;
- Número incorreto de unidades em três ou mais figuras;
- Perseveração de um tipo de unidade de unidade de figura a figura;
- Má qualidade da linha;
- Vírgulas e/ou traços em duas ou mais figuras.

Conclui-se que essa criança desenhou as figuras na forma que se enquadraria dentro das normas maturacionais apresentadas por Clawson, a uma criança de mais ou menos 5 a 6 anos de idade, com sinais regressivos que aparecem como simplificação, fragmentação, colisão, rotação, perseveração, má qualidade de linha, com vírgulas e/ou traços em algumas figuras.

## NOTAS

(1) Foi originalmente construído por Lauretta Bender, que utilizava a sigla BVMGT (*Bender Visual Motor Gestalt Test*). Todavia, como este teste costuma ser abreviado, mais comumente, como B-G (*Bender-Gestalt*).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLAWSON, Aileen. Bender infantil: Manual de Diagnóstico Clínico. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- DOLTO, Françoise. A imagem inconsciente do corpo. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FERNÁNDEZ, Alicia. A mulher escondida na professora. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FUNAYAMA, Carolina Araújo Rodrigues. Anóxia neonatal e seqüelas neurológicas. São Paulo: Átomo, 2005.
- MANNONI, Maud. A criança retardada e a mãe. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

# FACTORES QUE INCIDEN EN EL RITMO DE LOS ESTUDIOS EN LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMAN (UNT)

Saleme, Hilda; Lascano, Ana Maria; Nazur, María Angélica  
Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

## RESUMEN

En la actualidad es prioritario el análisis de los factores que dificultan el tránsito académico de alumnos universitarios, porque modifican el ritmo del cursado previsto institucionalmente y pueden ocasionar la deserción. El objetivo del presente trabajo - que forma parte de una investigación que se realiza desde un proyecto interdisciplinario 26/K313 subsidiado por el Consejo de Investigaciones de la U.N.T.(CIUNT)- es indagar acerca de las características y dificultades del avance en los estudios en la carrera de Ciencias de la Educación de la U.N.T.. Se partió de la siguiente hipótesis: "En la carrera de Ciencias de la Educación, la demora en el ritmo de los estudios está determinada principalmente por factores curriculares". A fin de obtener información, en el año 2006 se elaboró y aplicó un cuestionario a tres muestras aleatorias de alumnos que se encontraban en distintos tramos del recorrido académico. Para profundizar sobre problemas detectados en las respuestas, se efectuaron entrevistas a cursantes del Ciclo Básico y del Ciclo Superior. Los resultados evidencian que la demora se debe tanto a factores curriculares (elevado número de materias, excesiva carga horaria) como personales (económicos y emocionales); con predominio de los primeros.

## Palabras clave

Factores Ritmo Estudios Universidad

## ABSTRACT

FACTORS THAT INFLUENCE ON THE EDUCATION STUDENTS RHYTHM OF STUDIES ALONG THEIR CAREER AT THE UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN (UNT)

Nowadays the analysis of the factors that make the university students academic flow along their careers is substantial because they not only modify the students rhythm of studies but also cause them to quit. The objective of this work -which is part of the cross-curricular research 26/K313 subsidized by the "National University Research Council of UNT- is to investigate the characteristics and difficulties of the Education Career at UNT. The hypothesis was: "Students of Education fall behind with their studies predominantly because of curricular factors". During the year 2006, with the aim of getting information, a questionnaire was elaborated and presented to three randomized samples of students who were at different stages of their careers. In order to get further information about problems detected in the answers, some students from the first years and last years of the career were interviewed. The results show that the delay is due to curricular factors (big time number subjects, high time consuming subjects) as well as personal factors (economic and emotional). The former factors are the predominant ones.

## Key words

Factors Rhythm Studies University

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad es prioritario el análisis de aquellos factores que dificultan el tránsito académico de alumnos universitarios, porque modifican el ritmo del cursado previsto institucionalmente y, en casos extremos, ocasionan deserción.

Rama (2006) sostiene que la morosidad en el trayecto académico de los alumnos lleva a plantear la necesidad de nuevos escenarios de la educación superior. Al respecto, Carlino (2006) remarca la necesidad de ayudar a que los estudiantes puedan desenvolverse adecuadamente frente a las múltiples exigencias del medio.

García de Fanelli (2004) señala que la eficacia del cuerpo docente y la preparación previa de los alumnos son factores que condicionan el tiempo de cursado y la calidad de la formación de los futuros graduados. Además influyen factores personales de carácter vocacional, económico o de adaptación. Barone y Mella(2003), por su parte, destacan que cuando la enseñanza ha perdido calidad hay que emplear múltiples técnicas y tener la voluntad de incluir a los estudiantes en todos los procesos de reflexión y de cambio.

El objetivo del presente trabajo - que forma parte de una investigación que se realiza desde el proyecto interdisciplinario 26/K313 del CIUNT- es indagar acerca de las características y dificultades del avance en los estudios en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán.

## MÉTODO

Se realizaron estudios descriptivos y de comprobación de hipótesis. Para recoger información, se elaboró un cuestionario semi-estructurado con treinta y dos preguntas referidas a aspectos curriculares y personales. que se supone interfieren en el ritmo de los estudios; la validez de contenido fue establecida por el juicio de expertos.

En el año 2006 se aplicó este cuestionario a tres muestras aleatorias de alumnos que cursaban asignaturas obligatorias de 2do. año (n=32), 3er. año (n=47) y Ciclo Superior (n=19). Además, se efectuaron entrevistas a cursantes de distintos tramos de la carrera.

## RESULTADOS

### 1) Características del estudio

Los recursos que emplean en las distintas etapas del recorrido académico no contribuyen a una formación de calidad. La mayoría utiliza fotocopias y apuntes .A partir de tercer año se observan, con un predominio aceptable, otras alternativas (consulta bibliográfica, Internet) y una mayor atención hacia los modos de estudiar. En las entrevistas, los alumnos remarcan que en esa etapa de la carrera, la modalidad a la que estaban habituados "hace crisis" y sienten la necesidad de plantearse algunos cambios.

Para indagar acerca del ritmo en los estudios se partió de la siguiente hipótesis: Predominan los alumnos que no reúnen el número esperado de materias aprobadas para el tramo de la carrera que están cursando. En cada muestra aleatoria se aplicó la prueba de  $\chi^2$  de distribución uniforme; se concluye que en las primeras etapas de la carrera hay dos grupos casi

iguales en número, los que reúnen y los que no reúnen la cantidad esperada de asignaturas aprobadas; en el Ciclo Superior, los que están atrasados en los estudios conforman claramente una mayoría.

## **2. Dificultades para el avance en los estudios**

Obstáculos de índole curricular: La mayoría de los alumnos manifiesta que la excesiva carga horaria constituye una dificultad para la progresión en los estudios (53% en segundo año y más del 70% en años posteriores). Otros inconvenientes que remarcan son: número elevado de materias a cursar por año, organización horaria de clases y, sobre todo en el Ciclo Superior, la manera de evaluar de los profesores.

Problemas personales: Se destaca la dificultad para enfrentar exámenes (40% en Ciclo Básico, 43% en Ciclo Superior). Otros inconvenientes de peso son: obstáculos de tipo económico (53% en Ciclo Básico y 30% en Ciclo Superior) y, sobre todo en tercer año, conflictos afectivos (36%) y deficiente formación en el nivel medio (32%). En las entrevistas, los alumnos señalan como obstáculos: carencias cognitivas, demoras en la elaboración de trabajos de campo en distintas asignaturas, obligaciones laborales y problemas de inseguridad personal y de falta de autoestima.

## **CONCLUSIONES**

En el presente estudio se pone de manifiesto que la demora en el tránsito académico se debe tanto a factores curriculares como personales. Sin embargo, los primeros pesan con mayor fuerza, sobre todo a medida que se avanza en la carrera. Parece incuestionable, entonces, que se impone un ajuste curricular. Por otra parte, diversas expresiones de los estudiantes dejan entrever trabas en el vínculo con algunos profesores. Al respecto, Rama (op. cit.), propone la figura del tutor, que ayudaría a los estudiantes a realizar un mejor tránsito por la carrera, y Carlino (op. cit.), el rol del “profesor inclusivo”, que favorecería a que éstos puedan desenvolverse adecuadamente frente a las múltiples exigencias del medio.

---

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BARONE, Sabina y MELLA, Pablo (2003). “Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy”, Revista Iberoamericana de Educación N° 31, PP. 187-216.
- CARLINO, Paula (2006). Escribir, leer y aprender en la universidad, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- GARCÍA DE FANELLI, Ana (2004). “Indicadores y estrategias en relación con la graduación y el abandono universitario”. En Marquis, Carlos (comp.) (2004). La Agenda Universitaria, UP, Buenos Aires.
- RAMA, Claudio (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.



# ESTRATEGIAS EXITOSAS Y DIFICULTADES EN LA INTERPRETACIÓN Y EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Silvestri Lisel, Irina

Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste. Argentina

## RESUMEN

Se presentan resultados seleccionados de un estudio que abordó la perspectiva de los estudiantes sobre las particularidades de las estrategias de estudio y aprendizaje durante el primer año universitario, período de aprehensión y adecuación a las condiciones y exigencias propias del nivel. Específicamente, en esta ocasión centramos el análisis en las interpretaciones y experiencias de los estudiantes al cabo de un año en la universidad, para examinar aquellas estrategias que estiman más exitosas y las principales dificultades que han debido afrontar para ponerlas en juego. El estudio se realizó con estudiantes de Ciencias de la Educación, al cabo de un año de permanencia en la universidad. Se aplicó un cuestionario semi estructurado, con preguntas de respuesta abierta y pre categorizadas, y se realizaron entrevistas en profundidad a muestras intencionales. En la mirada de los estudiantes, los modos de estudiar mejor ajustados a las exigencias del estudio universitario aluden fundamentalmente a estrategias de autorregulación de la conducta tales como el hábito de lectura, la dedicación, la constancia y especialmente la regulación del tiempo y el esfuerzo. Una nota distintiva refiere a la relativa presencia de interpretaciones que destaquen los procesos cognitivos entre las estrategias más exitosas para el desempeño académico satisfactorio.

## Palabras clave

Estudiantes Interpretaciones Dificultades Autorregulación

## ABSTRACT

SUCCESSFUL STRATEGIES AND DIFFICULTIES IN INTERPRETATION AND EXPERIENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

We present selected results of a study that took the perspective of the students about the particularities of the strategies of study and learning during the first year in the university, period of apprehension and adequateness to the conditions and own exigencies of the level. Specifically, in this opportunity we focus the analysis in the interpretations and experiences of the students after his first year in the university, to examine those strategies that consider most successful and the principals difficulties that they had to confront to put them in game. The study was developed with students of Sciences of the Education, after one year of permanence in the university. It was applied one semi structured questionnaire, with questions of open and closed answer, and were made interviews in profundity to intentional samples. As students view, the ways to study better fit to the exigencies of the university study fundamentally refer to strategies of self-regulation of the conduct as the reading habit, the dedication, the perseverance and specially the regulation of the time and the effort. A significant note alludes to the relative presence of interpretations that emphasize the cognitivos processes between the most successful strategies for the satisfactory academic performance.

## Key words

Students Interpretations Difficulties Self-Regulation

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo informa resultados de una investigación que recuperó la perspectiva de los estudiantes, acerca de las particularidades de las estrategias de estudio y aprendizaje en el curso del primer año universitario. En esta oportunidad, el interés recae en sus interpretaciones y experiencias al cabo de un año en la universidad, a fin de examinar aquellas estrategias que consideran más exitosas o efectivas en el marco de las nuevas demandas institucionales y académicas, como así también las principales dificultades que han debido afrontar para ponerlas en juego.

La complejidad del acceso a la estructura de cada nuevo nivel del sistema educativo, se advierte en torno al amplio espectro de dimensiones que comprende: los contenidos de las propuestas curriculares, las diferentes normativas y estilos de gestión institucional, las características de las prácticas docentes, las modalidades que adoptan los procesos de enseñanza y aprendizaje, el tipo de relaciones interpersonales, etc. En este sentido, uno se "hace" alumno, se aprende a ser alumno de tal o cual nivel (Teobaldo, 1995 y 1996)

En perspectiva de Perrenoud (1990), el alumno adquiere saberes y el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes, que lo convertirán en el perfecto "indígena" de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones gracias a haber comprendido las maneras adecuadas. Por tanto, en la escuela se aprende el oficio de alumno.

De igual manera y coincidiendo con la postura de Teobaldo (Op. cit.), puede afirmarse que el hecho de incorporarse al ámbito universitario de modo tal que sea factible permanecer en él, requiere un proceso de re socialización en las exigencias y reglas propias de este nivel. Es decir que, también en la universidad, se aprende el oficio de "estudiante universitario".

La plena inserción del estudiante en el contexto universitario supone un proceso prolongado en la medida en que debe aprender a incorporar conocimientos y contenidos de mayor complejidad y especificidad que los adquiridos durante el nivel medio; adaptarse a nuevos estilos y modelos de docentes; a formas de evaluación diferentes; a una bibliografía mucho más amplia y compleja; y especialmente, a un autocontrol en la organización del tiempo y la regulación de esfuerzo a la que puede no estar acostumbrado al salir de la escuela. En tal sentido, Coulon (1993) plantea que se puede entender el tránsito de un nivel a otro, desde tres dimensiones temporales:

- el tiempo del extrañamiento, en el cual el alumno entra en un universo institucional desconocido, cuyas pautas rompen el mundo que acaba de dejar y que le resulta ciertamente familiar;
- el tiempo del aprendizaje, en este período el estudiante se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales, lo que supone un proceso de re - socialización en las reglas del nuevo nivel y de la institución específica a la que se incorpora, y finalmente,
- el tiempo de la afiliación en el que adquiere el dominio de las nuevas reglas. La afiliación se manifiesta, fundamentalmente, en su capacidad para interpretar los significados institucionales, condición que le permite tanto ajustarse a las normas como

transgredirlas. Ciertamente, la universidad constituye para el nuevo estudiante ese “universo institucional desconocido” al que alude el autor. El transcurrir del primer año universitario, momento en que se produce la transición del nivel medio a la universidad, es el tiempo del extrañamiento y del aprendizaje de nuevas pautas y reglas del especialmente aquellas relacionadas con el dominio de los saberes y sus lenguajes propios, con las formas de adquisición de esos saberes y con la relación que el estudiante construye con el conocimiento, en otras palabras, las reglas y pautas vinculadas a los modos de estudiar y de aprender en la universidad. Además, el pasaje al ámbito universitario exige a los alumnos un esfuerzo adaptativo considerable pudiendo presumirse que al cabo de un año de permanencia en él, la mayoría de los estudiantes han desarrollado ya una cierta adaptación a la nueva modalidad en sus múltiples dimensiones. En definitiva, aprender las reglas universitarias significa para los estudiantes desplegar estrategias de estudio y aprendizaje caracterizadas por un mayor grado de autonomía del que los habituó la escuela media, autonomía que involucra la utilización de recursos de apoyo o procesos de autorregulación que optimizan el proceso, tales como la adecuada organización y manejo del tiempo, la constancia o continuidad en el esfuerzo, la dedicación, la responsabilidad, la asistencia a clases, la habilidad en el registro de apuntes, el buen hábito de lectura y, en suma, la posibilidad de condiciones que estimulen al estudiante a adquirir nuevas competencias y construir sus propias prácticas. En esta perspectiva, se analiza lo que los estudiantes han interpretado y experimentado al concluir su primer año en la universidad, en términos de las estrategias que conciben más exitosas para el nivel superior y su relación con las dificultades más importantes para desarrollar tales estrategias con vista a resultados académicos favorables.

## MATERIALES Y MÉTODOS

El enfoque metodológico privilegió un abordaje de naturaleza cualitativa. El universo en estudio lo conformaron los estudiantes con un año de permanencia en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Se definieron dos muestras intencionales. En primera instancia la muestra incluyó 34 estudiantes que respondieron un cuestionario auto administrado, y en un segundo momento, se seleccionó una sub muestra de 15 alumnos (entre los 34 iniciales) para el desarrollo de entrevistas en profundidad. Los estudiantes fueron seleccionados en función de la variabilidad en el rendimiento académico.

Se emplearon dos técnicas complementarias: un cuestionario semi estructurado con preguntas de opciones pre categorizadas para indicar la frecuencia con que los estudiantes (Frecuentemente/ A veces / Casi nunca) atraviesan ciertas situaciones en el estudio universitario, y de respuesta abierta para que señalen las principales dificultades durante el primer año; entrevistas en profundidad, para captar sus interpretaciones en torno a las estrategias que estiman más exitosas o convenientes para el buen desempeño académico.

## CLAVES PARA UNA ESTRATEGIA EFICAZ EN LA INTERPRETACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Como resultado de las múltiples y diversas experiencias vividas por los estudiantes desde su ingreso a la universidad, puede afirmarse que han llegado a comprender en buena medida qué procesos, actitudes y comportamientos se plantean como más convenientes o mejor adecuados para resolver satisfactoriamente las demandas del estudio en el nivel superior y en consecuencia, lograr un desempeño académico satisfactorio. En este sentido, del análisis de las entrevistas se desprende que en opinión de los estudiantes los modos de estudiar mejor ajustados a las exigencias del estudio universitario, refieren principalmente a estrategias de autorregulación tales como: buen hábito de lectura, equilibrado manejo y organización del

tiempo de estudio, apropiada regulación del esfuerzo, responsabilidad, dedicación y constancia. La autorregulación se define como el conjunto de actitudes y conductas, no específicamente cognitivas que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la situación resulte satisfactoria (González y Tourón, 1992). Tendrían como finalidad la mejora de las condiciones materiales y psicológicas en que se produce el aprendizaje, en lugar de enfocarse directamente sobre el mismo (Pozo, 1989; 1990). En la voz de los estudiantes: *“...lectura obviamente, aplicación al estudio no queda otra como dicen hay que sentarse y leer, dedicarse”*; *“La constancia. Para mí es terrible porque vos por ahí estas tan enganchada con una materia, tan pilas quizás porque te están exigiendo con los parciales y con el práctico, y como que saliste de entregar eso y decís: “bueno ahora ya me desligue” y otra vez te perdés totalmente, por dos semanas no queres ni siquiera abrir eso y te descolgaste cuando te diste cuenta, entonces ser constante...”*; *“y el tiempo atraviesa todo, entonces tenes que aprender a organizarse en eso”*; *“...el organizar bien tu tiempo, y ser responsable en ese tiempo es lo más importante, por ejemplo decir: “Bueno, esta tarde sin falta voy a estudiar esta materia” y te sentas a estudiar esa materia (...) porque el hecho de desorganizar ese tiempo, de hacer otra cosa: “No, si tengo tiempo para esto, voy a hacer otro día”, ese otro día ya no existe más, o sea ser responsable en ese tiempo y momento, acá y ahora cuando lo decís, y no solamente decirlo sino hacerlo”*; *“...sin dinámica de trabajo obviamente que te va a costar mucho la facultad, sería cuestión de compromiso principalmente”*. De igual modo, señalan en menor medida la importancia de la habilidad en el registro de apuntes, la asistencia regular a clases y el seguimiento de las materias, el compromiso con la carrera, y el desarrollo de un estudio comprensivo antes que memorístico.

Al menos en forma prioritaria, los estudiantes no subrayan las habilidades y procesos de carácter estrictamente cognitivos, entre los modos de estudiar más importantes para el éxito del estudio en el nivel superior.

## “SABER” NO ES IGUAL A “SABER HACER”.

### DIFFICULTADES PARA UNA ESTRATEGIA EXITOSA

Ciertamente, en el discurso estos estudiantes han logrado comprender satisfactoriamente que es lo necesario o lo que “deberían hacer” con vistas al desempeño exitoso. Sin embargo, los resultados muestran que desde su ingreso a la universidad atraviesan serias y recurrentes dificultades para ponerlo en práctica y de modo estable. Especialmente destacan inconvenientes para aprender a regularse convenientemente en la utilización del tiempo y la regulación del esfuerzo. Así, su nivel de compromiso resulta mayor cuanto más escaso es el tiempo del que disponen para resolver ciertas situaciones y demandas de estudio, se trate de la elaboración de trabajos prácticos o la preparación de exámenes. Aparentemente, el hecho de estar “bajo presión o contra el reloj” los predispone mejor, ayudándolos a asumir ineludiblemente el cumplimiento de sus obligaciones académicas. La regulación del tiempo y el esfuerzo se percibe como dificultad en situaciones concretas como el cumplimiento de las actividades académicas de distintas materias, el estudio y preparación de diferentes asignaturas en un mismo período de tiempo, la improvisación en la ejecución de actividades y trabajos como consecuencia de obstáculos para cumplir con lo planificado, y la elaboración de trabajos “a última hora” por postergarlos más de lo recomendable.

Conforme los datos provistos por el cuestionario, más de la mitad de los alumnos frecuentemente o en ocasiones debe resolver este tipo de situaciones. Les resulta difícil regular adecuadamente el esfuerzo destinado a la lectura y al seguimiento de los textos desarrollados en las cátedras. También adquiere singular relevancia la mayor autonomía que les exige el nivel superior, como otro de los aspectos clave que problematizan su desenvolvimiento en la universidad. Los estudiantes apre-

cian la necesidad de ser más autónomo, responsable e independiente en la conducción del estudio y los aprendizajes. Otra de las dificultades, refiere a la capacidad para adaptarse a las nuevas modalidades de trabajo grupal, constituir un grupo de estudio estable y funcional, así como también establecer nuevas relaciones interpersonales.

Con relación a las estrategias exitosas para la resolución de las exigencias académicas, una nota significativa refiere a la ausencia de menciones de aspectos de índole cognitiva. Consistentemente, la presencia de tales factores resulta relativa entre las principales dificultades que han afrontado desde el ingreso. En menor medida con respecto a los factores de autorregulación, sólo mencionaron carencias referidas a la insuficiencia o deficiencia de ciertos contenidos disciplinares desarrollados (o no desarrollados), durante el nivel medio. Específicamente, cuestiones como la mayor complejidad, especificidad, y extensión de los contenidos y material de estudio en la universidad, plantean inconvenientes en su tratamiento y comprensión a la mayoría de los estudiantes.

En lo atinente a las estrategias de autorregulación de la conducta equivalentes a lo que Weinstein y Mayer (1986) denominan estrategias afectivas, y Dansereau (1985) estrategias de apoyo, se presentan los señalamientos de los 34 estudiantes en torno al desarrollo de su autorregulación en diferentes dimensiones. En general, se advierte que poco más de la mitad de los alumnos reconoce que a veces le resulta difícil mantener la atención durante las clases y concentrarse al estudiar; tanto por estar cansados del cursado de las materias como por el simple hecho de distraerse con facilidad. En líneas generales menos de la tercera parte, indica que casi nunca padece inconvenientes en la regulación del tiempo dedicado al estudio. La mayoría de los alumnos al menos en ocasiones tiene este tipo de dificultades, y un porcentaje menor señala que le ocurre frecuentemente. Cerca del 80%, sólo a veces estudia los temas a medida que se van desarrollando en las materias, mientras que el resto frecuentemente estudia de ese modo.

Asimismo, el 75% de los alumnos frecuentemente o al menos ocasionalmente, asiste a clases sin la lectura de los textos solicitados. De igual modo, la mitad de los estudiantes con frecuencia lee solamente los textos que el profesor destaca como obligatorios o "tema de examen", mientras que casi la totalidad de los alumnos restantes reconoce que a veces también asume esta práctica.

Por último, el desempeño de aproximadamente la mitad de los estudiantes se ve perjudicado a veces porque dedican mucho tiempo a otras actividades. El posponer la realización de los trabajos más de lo conveniente, el desorganizarse cuando se debe estudiar para distintas materias en la misma semana, el realizar los trabajos a último momento, y el que resulte difícil poder ir al día con las diferentes tareas y actividades académicas son cuestiones que ocurren ocasionalmente a la mayor parte de los alumnos.

## CONCLUSIONES

El primer año universitario, en tanto período de transición a un nuevo nivel, es un tiempo de extrañamiento y aprendizaje para el estudiante, quien intenta desentrañar y captar las claves de un universo institucional hasta entonces desconocido, a fin de "hacerlo propio" y permanecer en él. El ámbito universitario, contextualiza y matiza el aprendizaje desde condiciones y exigencias diferentes y en principio ajenas al estudiante, lo cual explica la marcada presencia de la autorregulación adecuada antes que el desarrollo de ciertos procesos cognitivos. En perspectiva de estos alumnos, el desempeño exitoso está asegurado fundamentalmente por el hecho de lograr las mejores condiciones posibles para que se produzcan los diversos aprendizajes, antes que por el tipo de cognición que tales aprendizajes involucran.

## BIBLIOGRAFÍA

- COULON, A. (1993) "Etnométhodologie et Education". Paris, PUF.
- DANSEREAU, D.F. (1985) Learning strategy research.
- GONZÁLEZ, M.C. y TOURÓN, J. (1992) "Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje". Pamplona: EUNSA.
- PERRENOUD, Philips (1990) "La construcción del éxito y el fracaso escolar" Galicia, PAIDEIA, fundaciones Morata, S.A.
- TEOBALDO, Marta (1995 y 1996) "Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario: una combinatoria de enfoques cuantitativos y cualitativos" Revista Universidad Ahora, PESUN; N° 9 y 10.
- POZO, J.I. (1989). Adquisición de estrategias de aprendizaje. En Cuadernos de Pedagogía, N° 175. Madrid.
- POZO, J.I. (1990) Estrategias de Aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.) Desarrollo psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- WEINSTEIN, C.E. y MAYER, R.E. (1986) The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed). Handbook of research on teaching. New York: Mc Millan.

# EL PSICÓLOGO SITUADO

Sipes, Marta; Russo, María Leticia; Di Falco, Silvia; Rodríguez, Bárbara  
Facultad de Psicología, UBACyT, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El presente trabajo intenta reflexionar acerca de las características de las prácticas del psicólogo educacional situado en el contexto de educación especial. En la vacilación entre ciencia y técnica el psicólogo construye su práctica basado en la experiencia. Es en este sentido que decidimos indagar cuál es la articulación posible entre formación/práctica/experiencia. La interrelación entre estos componentes puede resultar ilustrativa cuando se analizan los discursos que los psicólogos construyen. Podemos entonces preguntarnos qué efectos tienen las palabras escritas en un legajo, en un informe, en un diagnóstico. Para comenzar a construir este camino intentaremos analizar con los elementos disponibles en las entrevistas realizadas a los agentes psico educativos, psicólogos, psicopedagogos y licenciados en ciencias de la educación, procurando dar cuenta de los modelos mentales, esquemas de conocimiento o representaciones como condiciones influyentes en las prácticas y su correlación con la constitución de subjetividad del alumno de educación especial.

## Palabras clave

Experiencia Sentido Práctica Psicólogo Educabilidad Educación

## ABSTRACT

### THE SITUATED PSYCHOLOGIST

The objective of this work is to try to reflect about the characteristic of the practises of the psychologists situated in the context of especial education. In the hesitation between science and technique, the psychologist builds his practise based on the experience. In this way we decided to ask which the possible articulation are between formation/practices/experience. The relation between these components can be illustrative when we analyse the speech built by the psychologist. Then we can ask which are the effects of the words wrote in a file. In order to begin to build this way, we try to analyse with the available elements in the interviews with psycho-educative agents, psychologists, psychopedagogist and Ph of educational science, searching the minds models, schemes of knowledge of representation like condition of the practices and his correlation whit the subjective development of the student of especial education.

## Key words

Experience Sense Practices Psychologist Education

## INTRODUCCIÓN

Algunas de las funciones que realiza un psicólogo en la escuela de Educación Especial consisten en tomar ciertas decisiones, en ocasiones estas suelen tener repercusiones en la trayectoria escolar actual y futura de los alumnos.

El psicólogo está implicado de manera permanente en una práctica que incluye su comprensión, por lo que le resulta dificultoso reflexionar sobre las mismas.

El presente trabajo está centrado en el análisis de los discursos y prácticas de psicólogos que realizan su tarea profesional dentro de Escuelas de Educación Especial. El material utilizado para la indagación fue obtenido del análisis de treinta trabajos de campo confeccionados por los cursantes de la Cátedra II de Psicología Educacional de la Facultad de psicología de la UBA, cuyo titular es el Lic. Ricardo Baquero.

El análisis siguiente se encuentra enmarcado en la investigación dirigida por la Mgter Cristina Erausquín, P 061 UBACyT 2004-2007. [1]

Nos proponemos hacer visibles el conjunto de herramientas y criterios utilizados por los psicólogos, describiendo aquellos que prevalecen en el cotidiano de su práctica profesional.

En la descripción de la tarea que realizan, los profesionales nos dan pistas para categorizar de algún modo el criterio que prevalece para definir las condiciones de posibilidad para que un alumno sea catalogado como Alumno con dificultades de aprendizaje/ Alumno que debe transitar la trayectoria educativa dentro de la educación especial. La perspectiva que el profesional asume al respecto nos permite formular como hipótesis del presente trabajo que ciencia-técnica o teoría - práctica son pares que resultan insuficientes.

Y por ende surge como interrogante: **Cómo produce sentido de experiencia el psicólogo cuando está situado en esta práctica?**

Adherimos a la concepción de que el espacio de desempeño profesional resulta ser el escenario donde interjuegan de manera constante tanto los saberes obtenidos en el proceso de formación profesional (grado-posgrado), como aspectos relativos a la subjetividad del psicólogo; a sus creencias, a sus valores. Conformando de esta manera aquello que el *sujeto situado en una actividad, denomina experiencia*.

Lave[2] plantea "...las teorías de la actividad situada no establecen una separación entre acción, pensamiento, sentimiento y valor... La teoría cognitiva tradicional está "distanciada de la experiencia" separa al mundo de la mente que aprende" (1996, 19p). Al analizar al psicólogo situado en contexto de la escolarización formal resulta imprescindible transparentar lo inherente a la especificidad del campo educativo. Un contexto en el que herramientas y técnicas, así como representación social o división de tareas guardan su especificidad. Es en este sentido que tomamos la formulación de Jorge Larrosa en la que nos advierte que: *"la educación suele pensarse desde el punto de vista de la relación entre ciencia y técnica, a veces desde el punto de vista de la relación entre teoría y práctica"*

Utilizaremos para encuadrar el análisis las categorías planteadas en Toscano 2006:

- Mirada psicológica
- Mirada pedagógica
- Mirada desde una perspectiva social
- Mirada médica

La cantidad de trabajos de campo tomados para analizar no permite realizar generalizaciones de los datos obtenidos, *"sí inferir la hegemonía de algunas miradas"* (Toscano 2006).

## **Análisis de herramientas, discursos y técnicas desde la mirada Social:**

**TC N° 11** *“...Como te decía antes, con problemas sociales, desde familias que abandonan, que no se ocupan, es decir, toda una franja de chicos que si tuvieran otras posibilidades, si hubieran tenido otras posibilidades y otros medios, por ahí no estarían en la escuela especial, porque por ahí no es tanto el déficit, digamos un CI muy bajo, sino, ¿no? Si no que le ha faltado estimulación.”*

Las concepciones de los psicólogos con respecto a las posibles etiologías en referencia a las peculiaridades en los procesos de aprendizaje, conservan una tendencia a considerar elementos aislados, de aquello que constituye una trama situacional del alumno. Una perspectiva que recae, sobre el sujeto alumno, sobre su familia, sobre las características de la adquisición de conocimientos.

### **TC N° 23**

*“Tenemos una gran demanda para la atención de problemática emocional importante: no poder conectarse, no tener disponibilidad para el aprendizaje, y problemáticas familiares también, ¿no?”*

En el ejemplo anterior el agente psicoeducativo ubica, como condición para ser educado dentro de la escuela común, el medio social *“...si hubieran tenido otras posibilidades y otros medios, por ahí no estarían en la escuela especial...”* Es aquí que podemos plantearnos el efecto que tiene pensar la educabilidad, la posibilidad de aprender, en función del estatus social y cómo cuando se asume esta mirada se genera una suerte de **expulsión social** (Duschatzky-Corea 2001).

### **TC N° 22**

*El origen de los problemas más frecuentes está puesto en factores sociales, económicos, En problemas subjetivos, donde hay padres que no pueden asumir dicho rol, para lo cual habría que realizar un trabajo puntual con estas familias, para encaminarse juntos por la vía de los posibles cambios favorables.*

Dentro de la mirada social podemos ubicar aquellos discursos de los psicólogos que otorgan primacía a los factores sociales para explicar los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Asimismo estos discursos pueden ser entendidos como parte de las concepciones clásicas sobre el problema de la educabilidad, entienden que las condiciones de vida, los modelos de crianza y los peculiares entramados familiares tienen relación directa con la capacidad de aprendizaje. Desde esta mirada, el alumno será entonces portador de un déficit familiar, social o en el capital cultural o lingüístico. (Baquero 2000).

Estas concepciones subyacen en los discursos de los psicólogos produciendo un efecto de “desligue” de su propia acción profesional.

### **TC N°11.**

*“Acá hay muchos irregulares social, irregular social nosotros lo llamamos, los sociales se dan cuenta de la discapacidad de los otros y te dicen yo a una escuela de down no voy...el social tiene eso, se dan cuenta y lo ven, no se pueden dar cuenta de su propia dificultad.*

*Entrevistador: Irregular social, a qué se refiere?*

*Nosotros lo llamamos así entre nosotras, no es una categoría... vos decís... mirá este chico es más irregular social que otra cosa,*

Cuando es delimitada una falta de disponibilidad para el aprendizaje, referida a una modalidad familiar o social, los alumnos se hacen poseedores de una cierta “irregularidad”. Este tipo de representaciones cobra consistencia en los discursos que suponen como su contrapartida, que existe un desarrollo regular y normal.

Los criterios de normalidad y anormalidad son procesados en una matriz evolutiva y darwiniana que soporta a las teorías

psicológicas que permean el campo educativo.

Estos criterios han llevado a considerar que existe un único curso del desarrollo y se ha convocado a los psicólogos a dar cuenta de las realidades así construidas mediante técnicas de medición que permiten presentarlas objetivamente.

## **Análisis de herramientas, discursos y técnicas desde la mirada Pedagógica**

**TC N° 3** correspondiente a la ponencia Alcover - Sipes del Congreso MDP.[3]

*... “Es duro el trabajo con educación especial y en una época estuvo y no sé que pasó estuvo como trabajo insalubre, para mí se tendrían que jubilar antes. En el primario el chico entra en primer grado sin saber, y termina el año sabiendo y eso es una gratificación, te hace sentir bien, te dan ganas de seguir haciendo. Acá el pibe entra y al final del año está peor y el maestro piensa qué hice mal todo el año? Y la mayoría de las veces no depende de vos, entonces es muy duro...”*

*“Las expectativas de lo que un alumno puede lograr no es como en una escuela común, aquí no se conforman grupos por edad sino por la problemática que presentan”*

*“Las expectativas son lograr que cada uno de los alumnos dentro de sus posibilidades desarrollen al máximo habilidades y competencias”.*

Baquero y Narodowski plantean en “Normatividad y normalidad en pedagogía” que el conocimiento no siempre se construye en el grado y complejidad que se espera dado que puede exhibirse una perturbación en la naturaleza del alumno o la acción pedagógica es inadecuada y obtura el conocimiento y/o el desarrollo, de esta manera los autores advierten que puede leerse el problema interpretándose que la educación es el cause natural del desarrollo del individuo por lo cual si el individuo no se apropia de los saberes en juego es su naturaleza “educable” la que aparecerá perturbada y obturando el proceso.

Tal como señalábamos al principio, Larrosa plantea que la educación suele pensarse desde el punto de vista de la relación entre ciencia y técnica remitiéndonos a una perspectiva positivista y cosificadora, donde las personas que trabajan en ella, en este caso los psicólogos, son contruidos como sujetos técnicos que aplican con mayor y menor eficacia las diversas técnicas con pretensión de cientificidad.

Este par no es difícil de vislumbrar en las intervenciones psicoeducativas, donde el psicólogo adopta e implementa herramientas y técnicas de medición, de las capacidades intelectuales de los alumnos. Herramientas que fueron aportadas por la investigación psicológica en su afán de posicionarse como una disciplina científica. De esta manera la “Ciencia Psicológica” con sus “Técnicas de exploración y diagnóstico” convierten al alumno en un número, en un CI, en una “cosa” cuantificable.

Los agentes psicoeducativos afirman que *“...cuando notamos que algo anda fuera de lo común...tomamos pruebas psicométricas, confeccionamos informes, los legajos de cada chico, hacemos evaluaciones”* (TC N° 22), de cierto modo dejan escrito en un papel el CI; un patrón de comportamiento; un dato numérico; una categoría; etc; de un alumno, de un sujeto.

La unión de este par parecería indisoluble para aquellos profesionales que piensan que *“...evaluar hay que evaluar siempre, pero a mí no me gusta evaluar pero cada tanto hay que tomar pruebas de CI y cosas así...uso el Terman...se puede tomar algún Bender... digamos que yo a la evaluación no le doy mucha importancia... los Test los usamos para las admisiones”* (TC N° 22). La cosificación del sujeto reluce en los discursos de algunos profesionales *“...yo tengo que evaluar...a veces hacemos admisiones a prueba, o sea que venga unos días a ver qué pasa, porque hay que probarlo en funcionamiento al chico”* (TC N° 22)

En Educación Especial, está siempre latente la posibilidad de que ocurran “acontecimientos éticos”, una relación diferente entre los sujetos, habilitadora, de experiencias éticas. Esto

requiere como condición de posibilidad la presencia de un psicólogo implicado en la comprensión de su práctica, dispuesto a exponerse a lo impensado, lo imprevisto, a silencios, a carencias de palabras y gestos que es necesario incluir en cada situación para construir esa relación.

### **Análisis de herramientas, discursos y técnicas desde la mirada Psicológica:**

#### **TC N°14**

*"Somos psicólogos disfrazados de maestro"*

*"Trabajamos la educación como herramienta para trabajar la clínica, para acceder a la estructura psíquica. El delantal lo usamos como un semblante".*

#### **TC N°20**

*"El aprendizaje es terapéutico, porque implica dejar de lado por un momento las cosas que le están pasando"*

#### **TC N° 22:**

*"A nivel pedagógico podría estar en otro grupo, aunque emocionalmente no"*

#### **TC N°11**

*"Los test que se exigen es administrar un Bender, un WISC, un dibujo de la figura humana este... una historia evolutiva, esto es más o menos el componente en sí del legajo"*

El psicólogo escribe palabras en el informe, sin detenerse a pensar, a mirar, a escuchar porque hoy los minutos corren y no hay tiempo que perder a la hora de opinar y establecer un juicio. Un psicólogo describe su tarea en tensión con la tarea docente, sin embargo está en una escuela, un psicólogo mide la capacidad de un sujeto usando técnicas objetivas, un psicólogo anuncia a una familia que su hijo no puede aprender.

Recuperamos el relato de una mujer que concurrió a una escuela de educación especial en relación a las pruebas que le realizaron antes de la derivación:

*".... también me hicieron un estudio con una máquina, te ponían como un pegamento...salió todo bien. El problema era del grupo de la familiar." (TC N°10)*

En el afán de los profesionales por encontrar una respuesta a su problemática, es caratulado como *"Retrasado"* y derivado a una escuela especial. Con la prisa que caracteriza a nuestros tiempos el profesional diagnostica basado en la ciencia que a su vez acredita la técnica que utilizó para rotular, cuantificar y diagnosticar al sujeto. El sujeto alumno al fin adquiere una *"identidad deficitaria"*, algún discurso, en un esquema de poder colaboró a que así sea.

Vale entonces volver a formular las preguntas:

¿Qué clase de sujeto construye la intervención psicoeducativa?  
Cómo produce sentido de experiencia el psicólogo cuando está situado en esta práctica?

### **CONCLUSIÓN**

Aquello que nos pasa, lo que nos acontece, nos llega, nos interpela al punto de darnos un sentido, de crear una realidad. Eso es la experiencia. Son aquí las palabras las que juegan un papel protagónico porque *"funcionan como potentes mecanismos de subjetivación. "Nombrar lo que hacemos... como técnica aplicada...no es solo una cuestión terminológica. Las palabras con las que nombramos lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos, lo que percibimos o lo que sentimos son más que simplemente palabras..."* (Larrosa, cap 7).

El poder de las palabras hacen que ellas determinen nuestros pensamientos, porque pensamos desde las palabras y pensar es dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, por lo tanto el peso que estas palabras: *atrasada de la mente*, tuvieron en esta persona probablemente le dieron un sentido de ser en el mundo, el sentido de ser *"Atrasada de la mente"*

Por eso recuperamos el sentimiento de una ex alumna de una

escuela de educación especial describe su experiencia: *"... Cuando me dijeron que vaya ahí es como que se me cayó un balde de agua fría...la maestra le mandó una nota a mi mamá y me mandaron al colegio diferenciado... yo era atrasada de la mente, de aprender. Me costó muchísimo..."*

### **NOTAS**

[1] Lic en psicología Cristina Erausquin. Profesora adjunta regular de la Cátedra II de Psicología Educacional. Directora del proyecto de Investigación UBACyT 2003 sobre "El psicólogo en la institución educativa" y Directora del Proyecto de Investigación UBACyT sobre "Prácticas profesionales y de Investigación en la Formación del Psicólogo".

[2] Seth Chaiklin y Jean Lave (Comps). 1996 *"Estudiar las Prácticas"*. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu Editores.

[3] *Mar del Plata*. 2005. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología

II Congreso Marplatense de Psicología PSICOLOGÍA, CIENCIA Y PROFESIÓN Contextualización de las teorías y las prácticas Título: Intervenciones Psicoeducativas en Educación Especial Autores: Alcover, Silvina; Campos, María del Carmen;; Sipes, Marta

### **BIBLIOGRAFÍA**

BAQUERO, R. (2000) "Lo habitual del fracaso, el fracaso de lo habitual" En Avendaño, F. y Boggino, N. (Comps.) La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Homo Sapiens. Rosario.

BAQUERO, R.; NARODOWSKI (1990) "Normatividad y Normalidad en pedagogía". Revista alternativas, Año IV. Tandil, Buenos Aires Argentina

BAQUERO, R.; FONTAGNOL, M.; GRECO, M.B.; MARANO, C. (2002) "Fracaso escolar, educabilidad y diversidad", en Revista Ensayos y Experiencias. Fracaso escolar en cuestión. N° 43, Ediciones Novedades educativas

BRIL, B. "Rôle de "la niche de développement" sur les expériences précoces de l'enfant. Une étude comparative : France-mali

CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (Comps). Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. (1996). Buenos Aires. Amorrortu Editores

DUSCHATZKY y COREA (2002). Cap 1 "Escenarios de expulsión social y subjetividad" en Chicos en Banda. Buenos Aires. Paidós

ERAUSQUIN, C.; BTESH, E.; BUR, R.; CAMEAN, S.; RÓDENAS, A.; SULLE, A. (2002) "Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas", en Anuario IX de investigaciones Facultad de Psicología

ERAUSQUIN, C.; ALONSO, A.; BTESH, E.; BUR, R.; CABRERA, M.; CAMEAN, S.; GRECO, B. (2000) "Los psicólogos y su lugar en las instituciones educativas" Presentado en X congreso Argentino de Psicología (FEPRA-AUAPSI) 26 de octubre 2000. Ficha Cátedra. Publicaciones CEP 2001.

LARROSA, J. (1998). La experiencia de la lectura. Barcelona, Laertes.

KAPLAN, C. (2001) Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Aique Didáctica. Buenos Aires

TOSCANO, A. "La educabilidad y la definición destino escolar de los niños. Los legajos escolares como superficie de emergencia". Espacios en blanco. Revista de educación, Dossier Psicología y Educación. Serie indagaciones. Junio 2006. NEES-UNCPBA

# A CONQUISTA DA AUTONOMIA E A INCLUSÃO ESCOLAR

Siqueira De Andrade, Márcia  
Centro Universitário FIEO - UNIFIEO. Brasil

## RESUMEN

Este artigo trata do processo de conquista da autonomia sujeitos com necessidades educacionais especiais, egressos de escolas regulares. Durante muito tempo acreditava-se que a escola, que tivesse desenvolvido uma política inclusiva, poderia contribuir eficazmente para a adaptação de sujeitos com necessidades educacionais especiais na sociedade, servindo como mediadora entre as partes. Depois verificou-se que esta não era a realidade que se apresentava, pois outros fatores como a família e o próprio sujeito também interferiam nesta conquista. Esta análise também proporcionou a visão crítica das relações que se estabelecem em torno do sujeito-família-escola e de que maneira constituiu-se a autonomia destes egressos.

## Palabras clave

Inclusão Sujeito Família Escola

## ABSTRACT

THE CONQUEST OF AUTONOMY AND THE VISION OF  
SCHOOL INCLUSION

The current work ,revisit the research about the conquest of autonomy in subject with special necessities education, that came from regular school. During a long time, the specialists have believed that school develop a policy of inclusion and adaptation of the subjects in the society, but as a matter of fact, the family and the subject themselves also interfere in this contribution. This analysis opened a critical vision about relationship between subject- family-school and how this autonomy was.

## Key words

Inclusion Subject Family School

Muitas pesquisas decorrentes do tema escola inclusiva, ou indivíduos com necessidades educacionais especiais, foram desenvolvidas, no decorrer das últimas décadas, ganhando ênfase a partir de 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia) e depois, com a Conferência Mundial sobre Educação Especial, 1994 (Salamanca, Espanha), momento em que os olhares voltaram-se para a necessidade de se incluírem estes indivíduos na escola regular, sem qualquer segregação ou exclusão, refletindo sobre a contribuição que poderiam dar à sociedade.

Durante muito tempo, a escola preocupou-se em manter a qualidade de ensino, tomando como base a média da >

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todos os indivíduos devam aprender junto a outros, em escolas regulares, sempre que possível, independente das dificuldades ou das diferenças que eles possam ter, como um meio de favorecer a construção da solidariedade. Por isso acreditou-se também, que a escola deveria funcionar como mediadora do processo de aprendizagem e de adaptação social destes indivíduos.

Ao incluir estes indivíduos nesta pesquisa, levou-se em conta aqueles que apresentaram algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, exigindo atenção específica e recursos educacionais diferenciados, buscando compreender de que maneira essas instituições poderiam ter influenciado a construção da autoria de pensamento deste sujeito aprendente.

A partir da análise de conteúdo de dados coletados de três sujeitos adultos, partiu-se para a compreensão destes no contexto em que vivem, buscando entender criticamente, o sentido da comunicação oral, seu conteúdo manifesto, ou latente, e suas possíveis significações. Os temas sugeridos, para esta análise foram retirados do discurso dos entrevistados estruturando-se em quatro tópicos:

1. Percepção que o sujeito tem do distúrbio;
2. Vida familiar - Modalidade de Ensino dos pais;
3. Vida Escolar - Modalidade de Ensino;
4. Vida Atual - Desejo de Conhecer e Aprender.

## 1. PERCEPÇÃO QUE O SUJEITO TEM DO DISTÚRPIO.

Na análise feita percebeu-se em muitos momentos, que este sujeito aprendente-ensinante não tinha conhecimento do que ocorria com ele. Este *não-saber*, que interfere no conhecimento o distancia do real, aproxima dos segredos, daquilo que não foi dito, evitando a apropriação do conhecimento verdadeiro (Fernández, 1991).

*"Não conseguia me concentrar, não ficava quieta (...)" Entrevistado 3[1]*

*"Tinha fobia de ser perseguido, de ser discriminado (...)" Tinha comportamento agitado, mais agressivo (...) Entrevistado 2*

*'Tinha dificuldade para cumprir prazos, datas, organização, era alheio ao que acontecia ao meu redor (...) Entrevistado 1*

Conhecer traz para o sujeito a estabilidade para interagir com o meio, permitindo-lhe trabalhar mais adequadamente suas dificuldades, buscar o equilíbrio para adequar-se às marcas daquilo que lhe falta. O conhecimento é, na verdade, o conhecimento do outro, porque é o outro que o possui. Mas os sujeitos de alguma forma preferem ignorar sua situação de instabilidade.

Pode-se relacionar o conhecer com a "Metáfora de Sidartha[2]", ou seja, a história do príncipe que vivia por detrás dos muros do castelo de Kapilavastu, afastado da realidade que o cercava. Reconhecer-se autor de seu pensamento implica numa etapa do desenvolvimento do sujeito, que, além de pensar e conhecer, reconhece o pensamento como obra sua. Quando Sidartha[3] assim se situa, perde a ilusão da onisciência real que tinha, que era a de viver num paraíso, longe das preocupações mundanas, e, sai em busca do conhecer.

Os sujeitos que participaram desta pesquisa, também, podem ser considerados como heróis do mito, como aquele que desconhece, que parte em busca do conhecer, para constituir-se autor de sua vida. A partir do momento que tomaram ciência do distúrbio que possuíam, passaram a compreendê-lo melhor. O sintoma que ora apresentavam os colocava em situação de angústia, de evitação do lugar da cicatriz, de defesa, de desconhecimento do que ocorria com eles. Parece que tudo funcionava como um disfarce.

Mas consta que, no decorrer de suas vidas, estes sujeitos procuraram de alguma forma elucidar o que ocorria com eles, e, foram em busca de explicações, compreender o que ocorria com eles, com suas atitudes, buscando o conhecimento e a adaptação ao meio em que viviam.

Na frase que se segue, pode-se constatar de alguma forma esse desejo de conhecer:

*"Somente há pouco tempo descobri que tinha TDHA (...) Nesse tempo evolui com o distúrbio, tomei consciência das minhas dificuldades, posso policiar e me concentrar nos pontos que tenho dificuldade para não errar tanto" Entrevistado 1*

## 2. VIDA FAMILIAR - MODALIDADE DE ENSINANTE DOS PAIS

A família pode ser considerada como o primeiro núcleo social em que o ser humano se desenvolve, é ela que irá apoiá-lo, auxiliá-lo na construção de modelos que servirão de referências para resolução das questões materiais e emocionais, nos aspectos objetivos (aquisição do conhecimento) quanto nos aspectos subjetivos (relativos a estrutura dramática ou simbólica).

É a família, como matriz do desenvolvimento psicossocial de seus membros, capaz de proporcionar a eles a acomodação necessária para viverem em sociedade e assegurarem a continuidade de sua cultura e história. (Minuchin, 1988)

O processo psicossocial, desenvolvido pela família, inicia-se pelo "pertencimento" de seus elementos, firmado na importância de ser agregado a uma determinada família e de ser reconhecido pela sociedade. Neste processo, a estrutura que favorece a individualização de seus membros desenvolve-se a partir da coesão inicial e da manutenção de unidade de grupo, auxiliando progressivamente o sujeito a ser menos dependente, até alcançar sua autonomia. Cada sujeito, então, crescerá e se definirá por meio das trocas com outras pessoas, mesmo que, cada membro da família, também encontre forças opositoras ao seu desenvolvimento individual.

No seio da família, a partir da relação com os pais (ou com os que desempenham tal função) inicia-se a construção da modalidade de aprendizagem. A família como função de ensinante, tem um papel como agente subjetivante, propiciando, ou não, movimentos saudáveis para a aprendizagem.

Para Fernández (2001) uma modalidade de aprendizagem é construída em reciprocidade com as de ensino praticada pelos ensinantes, numa relação de acréscimo, com os quais o sujeito interage. Até o momento da criança frequentar uma escola, a criança é reconhecida socialmente pelo seu pertencimento a uma família. Quando a família parte em busca do conhecer, do averiguar, o sujeito vai construindo sua modalidade de aprendizagem, e por, conseqüente, uma modalidade de ensino, como uma maneira de mostrar o que conhece e de considerar o outro como aprendiz.

Nestas relações familiares o sujeito pode ver seus pais como

ensinantes, ou como figuras em que não se pode confiar. Precisa-se, portanto, de uma família que aja como ensinante, que se mostre conhecendo, que não imponha seu pensamento como forma de abrir espaços para o ato objetivo e subjetivo de aprender.

Percebe-se como estes espaços puderam ser construídos para o Entrevistado 1:

*"Minha mãe era ligada ao meio educacional e atenta ao meio médico, evoluiu e durante anos pesquisou sobre o assunto, procurou meios para adequar minhas necessidades. Minha mãe me orientava explicando como fazer minhas escolhas, aceitar regras, preparando-me para a vida".*

A cadeia de significantes familiares que se apresentam à criança auxiliam-na a constituir sua subjetividade. A função parental tem, portanto, a importante missão de apoiar, de amar, de servir como modelo para que seus filhos se constituam como sujeitos.

Observando sujeitos que sofrem interferência de algum trans-torno, quando a família oportuniza um maior contato com a circularidade do conhecimento, constata-se que o desejo de saber (que é inconsciente) atravessa o desejo de conhecer (que é objetivante), numa experiência comum de autorias, procurando compreender melhor seu comportamento. O saber só pode ser a enunciado por metáforas, paradigmas, situações, expresso pela experiência de vida do sujeito.

*"A verdade, por mais terrível e dolorosa que seja, nunca adoece. O que adoece, tanto ao ensinante como ao aprendiz, é a existência de conhecimentos escondidos, desmentidos, secretos, não-ditos". (Fernández, 1994:61)*

## 3. VIDA ESCOLAR - MODALIDADE DE ENSINO

Neste momento, cabe à criança ampliar a relação pai-mãe-criança, para acrescentar uma nova relação triangular, escola-criança-família. Um novo saber se instaura, quando é a criança que forma o elo de ligação entre outros saberes e o mundo familiar.

O conhecimento passado pela escola, passa a fazer parte do seu conhecimento, que é apropriado por ela, e, ao mesmo tempo, determinado e manipulado pelo seu desejo de se comunicar. E a escola é o primeiro lugar extra-familiar em que a criança desvela outro saber.

Este é o momento em que a criança possui uma experiência que é só dela, não conhecida pela família (Fernández, 2001). É o instante em que ela poderá guardar para si o conhecimento de sua experiência escolar, compartilhando, ou não, esta descoberta com seus pais. É a criança agindo como ensinante de seus pais, como aquela que detém um conhecimento que só ela possui e que só ela irá transmitir, construindo sua história de vida. E a escola deve oferecer-lhe este espaço e a oportunidade, para que ela faça a experiência de ser ensinante de sua família.

A importância da escola, como a que oferece a oportunidade para que este sujeito construa subjetivamente a dinâmica do desvela/velar [4] e seja o transmissor- autor [5] de um conhecimento que foi re-elaborado, será a de cumplicidade nesta experiência de descoberta e satisfação de ser ensinante dos adultos que o rodeiam. Também é aquela que aceita ser aprendiz da cultura familiar, transmitida e re-elaborada pela criança, permitindo a abertura para a construção da autoria de pensamento.

*"... quando mudei finalmente de escola, isto no colegial, foi que percebi que as pessoas que trabalhavam lá estavam preocupadas como ser humano que eu era. Acolhendo-me com carinho, compreensão, apoio, valorização (...) a primeira orientadora me acolheu de tal forma... que hoje quando eu a encontro eu a abraço. Ela sempre me chamava e me perguntava como eu estava, como me sentia." Entrevistado 2.*

A escola deve ser aquela que, além de promover o conheci-



mento, proverá a emergência de sujeitos que possam sentir-se mais felizes e capazes de se apropriar do conhecimento (Pain, 1996).

Quando a escola regular, preocupa-se com a inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais em sua dependências, oferece a este sujeito o reconhecimento e o pertencimento à sociedade em que vivem.

Para Pain (1996) a escola que se propõe desenvolver um sujeito -autor necessita, também de maior embasamento didático-científico, no conhecimento do ser humano, oferecendo aos alunos o direito de se apropriar deste conhecimento; não somente pelo que contém, mas pelo significado que este representa.

A escola como função de ensinante, deveria compreender que a aprendizagem só é possível quando se parte de um reconhecimento e de uma resignificação de saberes. Quando ela oferece oportunidade ao sujeito de fazer trocas de sua experiência, de sua história de vida, coloca o sujeito no lugar de ensinante.

*“Uma modalidade de ensino saudável (tanto em crianças como adultos) articula o simultaneamente o mostrar e o guardar o que se conhece, sem necessidade de exhibir (se) ou esconder (se) por insegurança, temor, culpa ou vergonha” (Fernández, 2001:102)*

#### 4. VIDA ATUAL - DESEJO DE CONHECER

Mas, apesar da difícil trajetória de vida, os entrevistados desta pesquisa possuíam o desejo de aprender, inerente às situações conflitantes que enfrentaram.

Quando o ensinante consegue vislumbrar seu verdadeiro papel, que é o de “mostrar- guardar” o que se conhece, poderá entender o jogo do desejo de conhecer despertado no outro. Este foi o espaço de observação procurado nos entrevistados e percebeu-se que em situações adversas eles procuraram compreender e situar-se frente à sociedade em que viviam.

Quando o sujeito passa a resignificar sua vivência, ou seja, reconhecer a passagem de seu tempo e a aquisição de novos saberes, pode-se imaginar um sujeito autor do próprio pensamento. Um sujeito que atue como biógrafo de seu tempo, construindo o presente com base em sua história de vida, mostrada por aqueles que desempenham função de ensinantes. Porém, esta construção biográfica nunca deve terminar, pois dela advém sempre um novo sujeito, com um saber que lhe é próprio, de sua autoria. (Fernández, 2001)

Revedo a fala dos entrevistados, nota-se a re-construção em suas vidas, partindo especialmente de uma força interior para o contato com o mundo exterior:

*“Aprendi comigo que eu preciso do meu espaço e ser respeitada (... ) Acredito que tudo foi intuitivo, eu procurava coisas que eram boas para mim, resolvia meus problemas e minha agitação sozinha, quando resolvi trabalhar eu fui, ninguém mandou”. Entrevistado 3*

*“A autonomia conquistada foi com o apoio da família, a escola não estava preparada para atender as atitudes e necessidades”. Entrevistado 1*

*“Acredito que minha autonomia foi construída a partir do apoio de verdadeiros amigos conquistados, da escola no período do colegial, dos objetivos que tracei.... e também através da minha força interior e desejo de vencer”. Entrevistado 2*

Compactua-se aqui, com afirmações de Andrade (2001) ao referir-se à questão da autoria de pensamento que pressupõe “espaços de liberdade” construídos a partir da aceitação de suas diferenças e do “prazer” pensar.

Essa capacidade de autoria de pensamento desenvolvida durante toda sua vida, robustecida diante do novo, do desafio de conhecer, do enfrentamento e do reconhecimento de suas dificuldades, pode ser o que projeta o sujeito para ir em busca do prazer e da conquista do seu espaço como sujeito pensante.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou direcionar seu enfoque, no intuito de compreender como sujeitos adultos, com necessidades educacionais especiais, conquistaram autonomia, convivendo com outros em escolas regulares.

Partindo-se dos pressupostos desta pesquisa, acreditava-se a princípio que, a escola poderia ser a grande contribuinte da constituição do sujeito, levando em conta a posição da função de ensinante da família pertencendo à formação primeva deste sujeito aprendente-ensinante.

No desenvolvimento deste estudo, surge um sujeito com força suficiente para suprir as necessidades que não eram emergentes destes dois componentes. Observando-se este sujeito, percebe-se que, apesar de desconhecer, ele tem a força para buscar um novo saber, que luta para compreender o mundo em que vive e que, pela oportunidade de ter pertencido a uma escola que o acolheu, mesmo não preparada, passou a compreender melhor a sociedade em que vive.

Na verdade, as pessoas têm medo de ser diferentes, de um não estar junto ao outro por ser diferente. Este é o sujeito que possui a consciência do nível de liberdade e autonomia que conquistou, apoiado na energia interior que possui. Mesmo não tendo o apoio da família, este sujeito descobriu como encontrar no outro o que necessitava. Este último passa a ser significativo para ele, como o entrevistado que cita na acolhida da psicóloga da escola a compreensão que a família não lhe dava. Para outro focalizado, a família mais que a escola, era a orientadora, o elo de conhecimento entre o sujeito e a escola. Era uma família que trocava e ensinava-aprendia para integrar o filho.

Então, pensou-se que a união da escola e da família seria a maneira perfeita de completar o desenvolvimento desse sujeito aprendente. Mas, notou-se que energia de cada um uma força peculiar, como se fosse impulsionada por um desígnio fora do previsto: o amor que alimentava o sujeito desejante.

Essa é a capacidade de autoria de pensamento que o sujeito desenvolve durante toda sua vida, que pressupõe espaços de liberdade, construídos a partir da aceitação de suas diferenças e do prazer de pensar. A essa capacidade pode-se chamar de autoria de pensamento que é desenvolvida por toda vida do sujeito.

#### NOTAS

[1] Citações retiradas do trabalho de pesquisa com a anuência dos entrevistados. (Priolli, 2001).

[2] Edna PRIOLLI. *A Conquista da Autonomia na Visão Psicopedagógica da Inclusão Escolar*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, UNIFIEO, 2001.

[3] Gautama Sidhartha foi o fundador do Budismo, que seguiu seu caminho rompendo com os muros do palácio que o cercava, rumo a um mundo repleto de dor e de sofrimento

[4] Amplia-se o significado de des/conhecer para desvelar/velar, pois se acredita que o desvelar, neste momento, incluía o movimento circular de conhecer-elaborar-autorizar, e o velar, como o de encobrir este movimento, deixando que o mesmo se apresente “enevoado”, portanto, de forma irreal, fantasmático.

[5] Observa-se neste caso, que o transmissor-autor é o sujeito que ao transmitir seu conhecimento o resignifica.

#### BIBLIOGRAFIA

ANDOLFI, Maurizio et alli. Por Trás da Máscara Familiar. Porto Alegre, ArtMed, 1989.

ANDRADE, Marcia Siqueira de. Psicopedagogia Clínica. São Paulo, Pollus Ed, 1998.

ANDRADE, Marcia Siqueira de. A Escrita Inconsciente e a leitura do Invisível: Uma contribuição às Bases Teóricas da Psicopedagogia. No prelo, São Paulo, 2001.

BACH, Richad. Ilusões: As aventuras de um messias indeciso. Rio de Janeiro, Ed Record, 1977.

COLL, Cesar et alli (org) Desenvolvimento Psicológico da Educação:

necessidades educativas e aprendizagem escolar. Porto Alegre, Artmed, 1995.

DOLTO, Françoise. A Imagem Inconsciente do Corpo. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1984.

FERNÁNDEZ, Alicia. A Inteligência Aprisionada. Porto Alegre, ArtMed, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. A Mulher Escondida na Professora. Porto Alegre, ArtMed, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os Idiomas do Aprendiz. Porto Alegre, ArtMed, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. O Saber em Jogo. Porto Alegre, ArtMed, 2001.

FREUD, Sigmund. Edição Eletrônica - Obras Completas. CD Rom, 1998.

MINUCHIN, Salvador. Famílias em Funcionamento & tratamento. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

PAIN, Sara. Subjetividade e Objetividade. São Paulo, CEVEC, 1996.

PAIN, Sara. A Função da Ignorância. Porto Alegre, ArtMed, 1999.

PRIOLLI, Edna. Síndrome de Asperger: Um caso de desajuste interacional. Monografia, São Paulo, UNIFIEO, 1998.

PRIOLLI, Edna. A Conquista da Autonomia na Visão Psicopedagógica da Inclusão Escolar. Dissertação de Mestrado, São Paulo, UNIFIEO, 2001.

RAPPAPORT, Clara Regina. (org) Psicanálise: introdução à praxis Freud e Lacan. São Paulo, E.P.U., 1992.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. Inclusão: Um guia para educadores. Porto Alegre, ArtMed, 1999.

# SIMBOLIZAÇÃO, CREATIVIDADE E PROCESSO IMAGINATIVO, DE SUJEITOS EM SITUAÇÃO DE RISCO

Siqueira De Andrade, Márcia  
Centro Universitário FIEO - UNIFIEO. Brasil

## RESUMEN

Este artigo trata da dificuldade de aprendizagem da escrita por adolescentes em situação de risco, alunos de escola da rede pública situada na periferia da região sul da cidade de São Paulo. Realizou-se pesquisa intervenção com o objetivo de cartografar o sentido do não aprender a ler e escrever produzido por três estudantes com idade entre 13 e 16 anos. Foi realizada entrevista semi estruturada para a coleta dos dados que posteriormente foram foco de análise de conteúdo. Os principais analisadores que emergiram dos dados coletados foram: repetição, omissão e inibição. O não aprender surge como estratégia de subjetivação, operação específica pela qual os participantes da pesquisa se constituem sujeitos, à margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, dando lugar a novos saberes e poderes.

## Palabras clave

Aprendizagem Escrita Subjetividade

## ABSTRACT

SIMBOLIZAÇÃO, CREATIVITY AND IMAGINATIVE PROCESS OF CITIZENS IN RISK SITUATION

This article discusses some teenagers' writing and learning difficulties, students in risky situation from public schools specially located at the South suburbs of São Paulo. An intervention research aiming the cartography was established so that thirteen and sixteen-year-old pupils with writing and reading difficulties could be studied. A semi-structured interview was done to collect data that were also the aim of the context analysis. The main analysers taken from the collected aspects were: repetition, omission and inhibition. Not learning appears as a strategy of subjection and specific operation, which by these the research participants become subjects, on the fringes of established knowledge and powers, giving space to new aspects.

## Key words

Learning Written Subjectivity

Este artigo trata da dificuldade de aprendizagem da escrita por adolescentes em situação de risco, alunos de escola da rede pública situada na periferia da região sul da cidade de São Paulo. Consideramos situação de risco as condições de vida que afetam a maioria dos adolescentes nascidos no final do século XX e criados nos países da América Latina: pobreza, analfabetismo, desemprego, falta de oportunidade, exploração. Entendemos que desajustes sociais não podem ser determinantes do fracasso em aprender e buscamos cartografar as mutações subjetivas desses adolescentes considerando-as como marcas de enfrentamento do caos que para Rolnik (1999) aparece como "*gênese das figuras da subjetividade*". Para essa autora as subjetividades são contaminadas pelas marcas, estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos fazendo ao viver. Cada um desses estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, de uma nova aprendizagem. Para Rolnik (1999) as marcas não são necessariamente de perda e depressão, mas resultam de experiências inéditas e intensas em nossos corpos afetivos que não desaparecem, mas reverberam, vibram e convocam nossa capacidade de criar uma nova realidade, tornando-se gênese de devir[1].

## APRENDIZAGEM

Estamos considerando aprendizagem como produto e produtora de vida, um processo que não se dá apenas a partir da relação professor/aluno na sala de aula. Ao considerarmos a variabilidade das relações que promovem aprendizagem percebemos que elas vão se produzindo do começo ao fim da existência, surgindo então como um processo constante de reconstrução do território existencial. Ao mesmo tempo em que é desterritorialização, carrega e aciona um movimento de territorialização.

Esses movimentos decorrentes da perda de territórios subjetivos, dito de outro modo, de processos de desterritorialização afetam o sujeito em sua totalidade a partir das rupturas de sentido, incorporando as composições de forças responsáveis por cada uma dessas rupturas, atingindo o ser íntimo e o ser social, que sofre de desestima e de depreciação com a leitura que faz do olhar de desprezo do outro.

Nesse sentido, a dificuldade de aprendizagem que leva ao fracasso escolar pode estar se conformando como patologia do nosso tempo, movimento de configuração de paisagens singulares: um sintoma neurótico. A superação dos obstáculos que barram o acesso ao saber e causam uma parada das operações intelectuais processam primeiro a inibição intelectual como desordem neurótica. Hoje pensamos o sintoma neurótico enquanto marcas de estratégias de subjetivação.

Buscamos compreender o movimento das linhas de desejo, discernir no novelo das linhas de subjetivação. Essas linhas não podem ser separadas pois sua trama é o que permite nossa existência e são de, pelo menos, três ordens: as linhas molares, as moleculares e as linhas de fuga.

As linhas molares são os fatos que nos organizam e a partir dos quais organizamos nossa vida. É o visível. Tomar o fio das linhas molares, vai ser pinçar o visível e a partir dele procurar uma linguagem que possa dizer dos movimentos que realiza. As linhas moleculares traçam os movimentos de subjetivação

provocados pelos fatos, os fluxos e os fluxos são os desejos e as crenças que nos acompanham, são sempre os fluxos que vem promover a desterritorialização, As linhas de fuga surgem como linhas criadoras de outras formas de estar nesse campo, modificando nossa forma de ser (estar) no mundo. De acordo com Deleuze, as linhas de fuga surgem a partir da afecção com as linhas molares - linhas objetivas que atravessam a sociedade - e, então, passam a produzir recodificações e invenções de modos de vida. Pode-se dizer que elas remetem a re-territorializações; o prazer é um meio através do qual uma pessoa ou um sujeito pode recuperar-se dos processos que lhe desterritorializam. As linhas de fuga são linhas de resistências

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho é a da pesquisa-intervenção. Esta prática metodológica caracteriza-se por permitir que se realize uma investigação que “*situa o objeto (seja ele da ordem do individual, grupal ou institucional) no campo das produções subjetivas, deslocando o poder/saber de uma lógica cientificista e universalizante para uma lógica transgressiva e criadora*”. [2]

Frente a uma situação instituída, na pesquisa-intervenção não se busca uma interpretação do que está acontecendo, mais sim, um entendimento da complexidade das dinâmicas subjetivas que estão atuando, bem como das relações institucionais estabelecidas, não se tratando, assim de um objeto de estudo estanque.

Inicialmente coletamos texto livre produzido por 1043 sujeitos, para conhecer melhor o universo escolar. Pudemos perceber que alunos de 5a, 6a e 7a séries:

- a. deixaram de entregar suas escritas levando-as para casa;
- b. tornaram-se exímios “copistas” pois copiavam todas as palavras da lousa com capricho e nenhuma compreensão;
- c. não tendo de onde copiar, entregavam suas escritas com um amontoado de letras impossíveis de serem lidas;
- d. produziram escritas amalgamadas, também impossíveis de serem lidas.

Ao serem atendidos individualmente, pudemos notar que esses alunos não escreviam, não liam e em sua maioria apresentavam escritas silábicas, com um agravante: ainda não reconheciam as letras; outros alunos apresentavam grandes dificuldades para ler e entender. Suas escritas eram precárias, com respostas monossilábicas, com graves erros ortográficos, sendo que alguns não segmentavam as palavras e não produziam textos.

Posteriormente escolhemos dentre os analfabetos desse universo trinta e dois estudantes de 5a a 8a séries para entrevistas individuais semi-estruturadas gravadas e transcritas na íntegra. Sabemos que essas transcrições nunca poderão apreender a fala do sujeito nas expressões corporais, nas diferentes entonações dos momentos difíceis do seu relato, no silêncio, na pausa, nos choros, nos risos desenfreados percebidos pelo pesquisador.

Das entrevistas escolhemos três, priorizando aquelas que apresentavam maiores dificuldades em seus relatos para análise de conteúdo.

## OS ANALISADORES

Para identificar os analisadores, dispositivos espontâneos usados para trazer à luz tanto a problematização como sua possível resolução, realizamos análise de conteúdo dos discursos coletados levando em consideração que as falas dos participantes deste contexto analisado mostram conteúdos de percepções subjetivas de fatos ocorridos na coletividade institucional. A partir da análise de conteúdo, estabelecemos inferências sobre a percepção da realidade de seus autores, através da comparação dos diversos discursos de diferentes autores, relacionando estes dados entre si e à teoria que serve de pano de fundo ao trabalho.

Aqui, discurso não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história. Concordamos com Foucault (1987) quando afirma que na análise do discurso o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto de tempo; é, de parte a parte, histórico, fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplididades do tempo. Foram os seguintes os analisadores identificados: inibição, repetição e omissão.

## ANTONIO

Ao ser perguntado se sabia ler e escrever Antonio revela:

*Não sei! É por causa... (silêncio). É porque assim ó, eu conheço as letra tudinho, né. Conheço todas as letras do alfabeto, qualquer uma, pode perguntar de frente pra trás, trás pra frente que eu faço. Agora, não sei assim como ... eu não consigo lê, nem escrevê você entende?* (Antonio)

Ele sabe que não sabe, mas não entende porque não consegue ler e escrever. A história de vida de Antonio é emblemática na medida em que traz semelhanças com outras histórias vividas pelos seus colegas de escola. Antonio não conhece seu pai. A mãe, alcoólatra deu à luz oito filhos. Sem condições de criá-los “deu” cinco das crianças para outras famílias. Antonio, primogênito, responsável pelo sustento da mãe conhece todos os irmãos mas não consegue juntá-los recompondo sua família. Angustia-se com sua incapacidade, inibido na sua ação. Como conseguirá juntar as letras, escrever?

Deleuze (1997) nos ensina que escrever não é impor uma forma a uma matéria viva, quer dizer, uma escrita dessa ordem não é só colocar no papel letras e palavras que vêm à lembrança, sob o que parece uma mera escrita pessoal existe uma potência do impessoal que não é absolutamente uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau, antes de tudo a escrita nos traz o inacabado de histórias passadas, diz do que está em vias de se fazer quando esses acontecimentos ao serem provocados buscam se acoplar ao que se vive na atualidade. O tempo em Deleuze (1997) não se dá como sucessão, mas como coexistência virtual, centro descentrado, onde o presente é referência fundante, pois é sempre no presente que o sujeito se encontra. O tempo para ele (Deleuze, 1997) é rizomático onde cada ponto pode conectar-se com qualquer outro considerando-se a tripartição em passado, presente e futuro.

## JOSÉ

José não lê nem escreve. Copia as letras sem significado repetindo a escrita do outro. Repete a história dos personagens da sua vida:

*Eu fiquei em Pernambuco bastante tempo sem estudar. Até os dez anos eu não estudei. Comecei a estudar quando estava com 11 anos, depois meu irmão foi preso, porque,...meu pai também foi preso...lá em casa ninguém sabe lê.* (José)

É necessário que José se decepcione com o pai, com o irmão, com o “*lá em casa ninguém sabe lê*”. A decepção é fundamental no processo de aprendizagem, é ela que deixa sem referências, criando a necessidade de buscar o sentido do signo em outro lugar que não apenas nos registros da memória. A decepção vem quando o que o signo provoca, ultrapassa tudo o que conhecia até então forçando a criação de algo inédito, que pode ser uma nova concepção, uma nova saída ou um novo ponto de vista sobre si mesmo.

As marcas potencializadas buscam agenciamentos que levam a escolhas que vão se dando conforme José é atraído por determinados ambientes. A repetição impossibilita o exercício de inovação dessas marcas e a abertura para criação de um

outro jeito distinto de ser, de subjetivar-se. A cada vivência nova, perde-se a oportunidade para sair do circuito de repetição que o faz estagnar sempre na mesma figura, impedindo-o de inventar linhas de fuga criativas.

Lilinha ao relatar sobre a morte do pai, drogado, ladrão, que traiu os amigos, comenta que não se lembra do fato quando pequena, mas sua mãe lhe contou. E diz:

*Eu não sei...meu pai foi matado...não lembro. Acho que foi de tiro, na chuva. Eu não vi, mas sonho sempre e penso ...É que minha mãe falava e eu senti imaginação na minha cabeça, eu não tiro isso da minha cabeça.* (Lilinha)

Contou-nos sobre o dia em que o pai foi morto pelos amigos por havê-los traído e, ao perguntarmos se achava isso certo, respondeu: “ *Eu não achava ele traidor não, mas é certo ele morrer, porque se ele tivesse vivo eu não tava viva.*”

A sua avó (paterna) culpa a mãe pela morte do pai, acusando-a de mandar matá-lo, quer que Lilinha vá morar com ela. Lilinha diz não querer ir. O que Lilinha pensa? Que ligação haveria entre o falar o que sabe, motivo do assassinato do seu pai e o que Lilinha não sabe e não pode saber? com o seu não saber escolar, ou melhor, com o seu não aprender?

As histórias pessoais são impregnadas de significados culturais legitimamente reconhecidos, denunciando os mitos identitários que sustentam o imaginário social. Então, sempre o sujeito está implicado, sua marca está posta nos seus percursos, nas suas escolhas, até mesmo na opção de narrar sua história, prendendo-se narcisicamente a acontecimentos, como pilstras nas quais o eu pode se sustentar.

Qualquer coisa ou qualquer lugar pode ser lugar de aprender, de apreender-se. Um dia chuvoso, uma história, o barulho de um tiro, a espera por alguém, sombrinhas se esbarrando na estreita calçada, o frio... todas essas coisas se agenciam de repente num aperto, numa inconsistência de tudo à volta, o que poderia ser uma cena de inverno qualquer pode tirar tudo do lugar, pode dar um embrulho no estômago e de repente uma revelação. Um não sei que acontece e estremece os sentidos e o sentido das coisas, uma diferença, um aprendizado. Por outro lado permanecer na ignorância evita a confrontação com o mal estar provocado pelas rupturas nos territórios existenciais. Impede que se aprenda como fomos nos constituindo subjetivamente a partir das nossas marcas, sem ficar à mercê dos efeitos sofridos nos encontros, impossibilita uma busca de encontros que nos potencialize nas experimentações e andanças pelo mundos dos signos. Desta forma o não saber surge como linha de fuga, daí determinados segredos que suscitam dúvidas, proibidos de serem falados, inibindo a curiosidade intelectual.

Inibição implica uma repressão exitosa, uma evitação ao contato com o objeto do pensamento, ou seja, o pensar em seu conjunto e o aprender serão evitados. A evitação é uma defesa diante da angústia, ocorrendo um evitar pensar que pode prejudicar a aprendizagem.

A inibição aparece também como uma particularidade do fenômeno neurótico através de duas reações opostas, sendo uma o impulso da repetição da situação traumática ou a necessidade de *evitação* do lugar indicado pela marca. Pain (1985, p.31) coloca que *...“este rodeio que impõe o sinal de angústia realiza-se de acordo com as diferentes modalidades de defesa, algumas das quais interessam diretamente ao problema de aprendizagem”*.

Tanto o problema de aprendizagem que constitui um “*sintoma*” quanto o que forma uma “*inibição*” instala-se em um indivíduo, afetando a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, desejo, organismo e corpo, resultando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses adolescentes que vivem em situação de risco mostram

o cotidiano de algo temido e angustiante. Os participantes desta pesquisa não sofrem nenhum déficit cognitivo e são capazes de aprender. Mas a angústia das situações vividas paraliza. Essas situações favorecem a parada nas operações do pensamento, impossibilitam o pensar. Ocorre uma inibição, a inibição cognitiva.

Os alunos encaminhados pelos professores como rebeldes, agressivos, indisciplinados, dispersos, inquietos apresentavam essas aparentes dificuldades de relacionamento como reflexo do não saber ler e escrever, nem sempre percebidos pelos professores. Mas aqui aparece o sintoma como uma espécie de sedativo para o mal-estar. O sintoma serve como resposta na tentativa de escapar do conflito que a diferença provoca quando quer emergir. Este é o sentido da inibição, da omissão e da repetição, principais analisadores que emergiram dos dados coletados.

O espaço clínico é tomado como laboratório onde a atenção com o mal-estar vai dar pistas dos movimentos do desejo, suas desterritorializações, já que é nelas que reside toda a potência da invenção, quando o estranhamento e o desassossego se tornam forças operatórias. Pensar na desterritorialização no contexto clínico implica em revisitar as marcas, implica em estar atento para onde o desejo se inclina, que movimentos ele nos pede ou muitas vezes nos impõe tamanho mal estar que provoca. Ou, ainda, quando nos impõe um sintoma que nos trava, incapacita ou nos torna bizarros, forçando a que se preste atenção, sinalizando que algo está acontecendo.

O não aprender surge como estratégia de subjetivação, operação específica pela qual os participantes da pesquisa se constituem sujeitos, à margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, dando lugar a novos saberes e poderes.

---

## NOTAS

[1] **Devir** é um vir a ser sem chegar a tornar-se. É o caminho e não a chegada. O conceito de devir é essencial nas inquietudes filosóficas de Deleuze e está vinculado com seu propósito de imaginar a atividade do pensamento como um modo diferente de se manifestar. A noção de devir de Deleuze é uma adaptação tomada de Nietzsche e, portanto, é profundamente antihegeliana. Devir é a afirmação do caráter positivo da diferença, entendida como processo múltiplo e constante de transformação. É a renúncia das identidades fixas em favor de um fluir de devires múltiplos. Ver Gilles DELEUZE e Félix GUATTARI. *Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia*. vol.4.

[2] CZERMAK, Rejane; SILVA, Rosane Neves da. **Crítica e diferença**: a pesquisa-intervenção em psicologia. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO BRASIL DE PESQUISA QUALITATIVA (1.º : 2004 : Taubaté, SP). Debatendo o uso da pesquisa qualitativa em Ciências Humanas, Sociais e Biológicas. Taubaté: Tec Art Editora Ltda. 2004. p.355-359.

## BIBLIOGRAFIA

- DELEUZE, G. (1997) *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34.
- FOUCAULT, M. (1987) *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense.
- PAIN, S. (1985) *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- ROLNIK, S. (1999). Novas figuras do caos mutações da subjetividade contemporânea. In *Caos e Ordem na Filosofia e nas Ciências*, org. Lucia Santaella e Jorge Albuquerque Vieira. Face e Fapesp

# LAS CONCEPCIONES DE LOS INGRESANTES UNIVERSITARIOS ACERCA DEL ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD

Stasiejko, Halina; Pelayo Valente, Jessica Loreley; Rodenas, Alba Nora  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El propósito del trabajo consiste en presentar los avances del proceso de investigación correspondientes al proyecto Concepciones y sentidos acerca del estudio en ingresantes al sistema universitario cuyo objetivo general consiste en identificar y describir las concepciones de los ingresantes acerca del estudio en la universidad. El marco teórico asumido integra, básicamente, aportes provenientes de la Teoría histórico-cultural, con sus revisiones actuales, y la noción de concepciones implícitas aportada por M. J. Rodrigo y colaboradores. Se trata de un proceso exploratorio, descriptivo e interpretativo que, en su estrategia metodológica, combina la realización de grupos focales y la toma de encuestas a estudiantes del Ciclo Básico Común de la UBA, incluyendo una producción gráfica. El tratamiento de los datos logrados se llevó a cabo mediante el análisis de contenido que permitió la categorización de las diferentes producciones de los estudiantes - orales y escritas-. Presentamos un análisis parcial del material obtenido a partir de la aplicación de 140 encuestas a cursantes de las asignaturas Psicología y Física y algunos resultados que permiten perfilar concepciones de estudio diferentes, según el dominio que se estudia.

## Palabras clave

Universidad Ingresantes Estudio Concepciones

## ABSTRACT

### FIRST YEAR UNDERGRADUATES' STUDY CONCEPTIONS RELATED TO STUDY

The purpose of this paper consists on sharing the developments of a research project denominated 'First year undergraduates' study senses and conceptions'. The main objective is to identify and describe the study conceptions purported by university students. The assumed theoretical frame integrates, basically, conceptual thinking from the cultural historical Theory and its current revisions, and the notion of implicit conceptions developed by M. J. Rodrigo et al. It is an exploratory-descriptive investigation that gathers in its methodological strategy focal groups, surveys and graphic productions from UBA's CBC students. The data analysis is carried out by means of qualitative content analysis intending to categorize the oral and written productions produced by students. In this occasion, the first built categories are presented, as well as an approach to general out comings. A partial analysis of the obtained material from 140 surveys completed by Psychology and Physics students is presented, as well as preliminary conclusions that allow outlining different study conceptions.

## Key words

University Study Students Conceptions

## 1. INTRODUCCIÓN

El espacio universitario ofrece a sus estudiantes la formación en competencias y habilidades necesarias para las prácticas profesionales específicas, así como la posibilidad de consolidación de sistemas conceptuales y formas críticas de pensamiento. Constituye, de este modo, un contexto que permite la configuración de proyectos personales y el diseño de trayectorias futuras, necesarias o significativas en el campo social. Sin embargo, emerge un desafío que cobra características particulares durante el tramo de inserción: el desgranamiento, la deserción y el fracaso en las formas de estudio, que alteran de modo complejo el proceso de inclusión.

Al relevar investigaciones interesadas en aportar a la comprensión de los factores que inciden en el proceso de inserción o de aquellas que generan experiencias de intervención para trabajar las problemáticas referidas, no ubicamos antecedentes que exploren específicamente las concepciones o creencias implícitas con que los jóvenes ingresantes llegan a significar las formas de estudio requeridas en el ámbito universitario.

Consideramos que tales concepciones son factores que pueden tanto facilitar como obstaculizar el proceso de inclusión, por lo cual, trabajar hacia su explicitación y posible revisión o hasta modificación, constituye un aporte para la creación de líneas de intervención de carácter inclusivo.

## 2. MARCO TEÓRICO

Los referentes teóricos adoptados se nutren, por un lado, de los aportes provenientes de la escuela histórico cultural (Vigotsky, 1931) y sus reformulaciones y ampliaciones desarrolladas por la Teoría de la Actividad (Cole, 1999; Engeström, 2001), entendiendo así que las acciones mediadas individuales, culturalmente organizadas, se insertan en sistemas institucionalizados de actividad colectiva. Tales sistemas, aportan un contexto fundamental de subjetivación para los participantes individuales que se incluyen en las prácticas, en una cultura específica (Perinat, 2004) que, al englobar las acciones de los participantes, da forma a la construcción y reconstrucción del modo en que se conciben las acciones que se realizan, las metas de la actividad conjunta y de todo aquello que puede conducir al éxito o al fracaso en la realización de las prácticas.

Por otro lado, se asume la noción de concepciones o teorías implícitas (Pozo, 2003; Rodríguez, Rodrigo y Marrero, 1992; Rodrigo y Arnay, 1997; Rodrigo y Correa, 1999) definidas como aquellos saberes, mayormente implícitos, cuya función es mediar la relación con el contexto, otorgar significado a las situaciones y ajustar las acciones a las demandas de una actividad. Se trata de construcciones individuales conformadas en marcos sociales que les proveyeron contenidos y formas de uso. Dado que las mismas orientan acciones, interpretaciones y decisiones, en este caso las vinculadas con la forma de estudio, puede resultar substancial propiciar su explicitación a fin de lograr modificaciones en algunas prácticas de inserción en la universidad. (Monereo y Pozo, 2003).

## 3. METODOLOGÍA

### Planteo general y estado actual del trabajo de campo:

Los objetivos generales de la investigación se dirigen a identificar las concepciones y sentidos que los estudiantes ingresantes otorgan al estudio en el ámbito universitario, intentando

caracterizar aquellos que pueden favorecer y/o dificultar la comprensión y organización del estudio.

El universo posible de sujetos se compone de todos los estudiantes ingresantes al sistema universitario estatal en sus dos modalidades (presencial, CBC, y a distancia, UBAXXI). La población está conformada por los cursantes de las materias Psicología, Química y Física en los años 2006 y 2007.

Los instrumentos de recolección de datos empleados hasta el momento han sido: grupos focales y encuestas, que combinaron ítems abiertos y cerrados. En cada instancia se les solicitó la realización de un dibujo que los pudiera representar en una situación de estudio.

Durante el curso del año 2006 se llevaron a cabo 14 grupos focales con ingresantes a diversas carreras, cada uno compuesto por 5 a 6 estudiantes y se aplicaron 205 encuestas. Mediante el uso de los dos procedimientos mencionados se llegó a conformar una muestra de 284 personas. Para la selección muestral se convocó, tras la finalización de las clases de cada materia seleccionada, a aquellos estudiantes que voluntariamente quisieran participar de los grupos focales y del completamiento de las encuestas auto-administradas.

Mediante un análisis de contenido cualitativo se categorizaron las expresiones verbales (obtenidas en los grupos focales) y escritas (correspondientes a las encuestas) de los ingresantes que conformaron la muestra.

Hacia fines del año 2006 se elaboró y administró un primer modelo de encuesta. Los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis cualitativo con el propósito de ponderar los primeros resultados y evaluar la necesidad de re-elaboración del diseño de la encuesta, antes de su implementación en la cohorte correspondiente al año 2007.

La construcción de la encuesta se ciñó a las temáticas que ya habían sido indagadas en los grupos focales y, en su formato, se incluyeron ítems abiertos y cerrados. Los abiertos indagaron: la motivación para iniciar los estudios en la universidad; las definiciones de estudiar y aprender; la identificación de los factores que condicionan y facilitan la forma de estudio en las diferentes materias; la forma de estudio actual en relación con otras utilizadas en otros contextos ya transitados (Escuela Media); la organización lograda a fin de alcanzar el tipo y ritmo de estudio universitario; el modo en que se establecen el tiempo de estudio; la función que desempeñan el docente y los compañeros en el proceso de estudiar; los consejos que ofrecerían a los ingresantes del próximo año para poder estudiar mejor. Se incluyeron, asimismo, ítems que solicitaron la asociación de tres palabras vinculadas con *aprender* y otras tres con *estudiar* y un ordenamiento a través de la asignación de un orden entre 1º y 6º, de seis ítems prefijados, relacionados con el *estudio* y con *estudiar*. Tales ítems fueron seleccionados entre los más utilizados por los alumnos que participaron de los grupos focales mientras explicitaban su comprensión y definición del estudio universitario.

Si bien se administraron un total de 205 encuestas a alumnos del sistema presencial, concurrentes a diferentes sedes del CBC y cursantes de las materias Psicología (70) y Física (135), circunscribimos a 140 encuestas la muestra para analizar. Se consideró que, de este modo, ambos grupos de carreras quedaban representadas en forma equitativa a fin de poner en comparación las producciones de los cursantes.

Las categorías trabajadas han sido: definición de estudiar, definición de aprender, acciones de estudio asumidas, contexto de estudio, rol del docente, condiciones que favorecen y/o dificultan el estudio y el aprendizaje. Presentamos, en esta ocasión, los resultados del análisis de las categorías: definición de estudiar y definición de aprender, considerando los referentes escritos en los ítems abiertos y las palabras asociadas con aprender y estudiar, solicitadas en la encuesta.

#### 4. Análisis parciales de los datos de las encuestas

##### y Conclusiones:

Los jóvenes encuestados, independientemente del dominio disciplinar en el que se encontraban incluidos, sostuvieron concepciones muy semejantes a las descubiertas en los grupos focales: estudiar y aprender no se homologan, aunque están en relación.

Al sintetizar alguna definición de estudiar, los alumnos de las dos materias combinaron, fundamentalmente, tres características definitorias **a.-** realización de operaciones epistémicas con carácter procesual[i]. Las definiciones de los jóvenes refirieron a: *dominar lo adquirido, aprender voluntariamente e incorporar lo analizado, realización de acciones sistemáticas que permiten el aprendizaje de un tema particular, volver sobre lo aprendido, leer muchas veces y dedicar mucho tiempo para fijar lo aprendido, poder retransmitir lo aprendido, internalizar lo que se lee para luego llegar a aplicarlo.* **b.-** dominio de técnicas: *estudiar es un medio para aprender, un método, una técnica, un procedimiento* para lograr dominar el contenido que se estudia y **c.-** acciones que tienen sentido en los contextos de escolarización: *al estudiar tenés la responsabilidad de aprender; es utilizar lo aprendido en los exámenes, es prepararse para los parciales.*

En el análisis de las palabras asociadas con estudiar -familias de palabras y campos semánticos- encontramos una reiteración de las características centrales de las definiciones, ya mencionadas. Sin embargo, a través de este segundo estudio, arribamos a distinciones que no se hicieron visibles cuando se analizó el contenido de las definiciones. Se pudieron diferenciar: **a.-** Concepciones de estudio compartidas entre los jóvenes de las diversas carreras: en las dos áreas de conocimiento, el estudio se concibe en su vinculación con el contexto escolar/nivel universitario (*carrera, examen, biblioteca, evaluación, materia, parcial, prueba, releer*) y se produce un acuerdo respecto de aquellas características personales y condiciones ambientales indispensables para llevar a cabo las costosas acciones epistémicas y la aplicación de las técnicas específicas (*voluntad, trabajo, tiempo, comprender, compromiso, atención, concentración, constancia, ejercita, o entender, memoria/memorizar, comprender* que también se asociaron con aprender). **b.-** Concepciones de estudio específicas, vinculadas con el área de conocimientos que se estudia: **1.-** solo entre los cursantes de Física, estudiar llega a vincularse con *aburrido, agotamiento, cansancio, insomnio, hábito, paciencia, perseverancia*; también son estos estudiantes (en relación con los cursantes de Psicología) los que priorizan la *responsabilidad* (en una relación de 4 a 1), el *esfuerzo* (en una relación de 3 a 1) y la *dedicación* (en una relación de 5 a 1) en tanto actitudes o disposiciones necesarias para poder estudiar. **2.-** por su parte, entre los cursantes de Psicología, encontramos otras particularidades: lo indispensable para poder estudiar se vincula con *la motivación, apertura y superación*, con disponer de *métodos / metodología, orden / organización* para encarar las acciones epistémicas características del estudio en este área de conocimientos, donde, por ejemplo la *lectura / leer* se encuentra predominantemente representada.

Las definiciones de aprender -representadas en toda la muestra seleccionada- remiten a otro tipo de acciones cognitivas, las pragmáticas[ii]: *captar, incorporar o adquirir conocimientos, conocer, saber y asimilar*, sin encontrarse una mención relevante acerca del trabajo, esfuerzo, voluntad o concentración que se requerirían para lograr un aprendizaje. Aprender se identifica, predominantemente, como *un proceso que se produce a lo largo de la vida; un proceso de comprensión que incluye la posibilidad de equivocación y de error; es aplicar a través de la experiencia, adquirir para resolver, para entender lo que nos rodea, permite desarrollarse, obtener conocimiento a partir de intercambios de vivencias que no se olvidan por el resto de la vida*. Aprender se define como una posibilidad humana, con independencia del marco educativo sistemático;

se aprende en la vida y para la vida, en tanto que, por su parte, estudiar, sí se circunscribe a la vida de estudiante, fundamentalmente. Al analizar la distribución de las palabras asociadas se corroboran las definiciones esbozadas acerca de aprender: se asocia con *crecer, madurar, vivir/ vivir/ vivir, desarrollo, escuchar, cultura, adquirir, saber/ sabiduría*.

## 5. REFLEXIÓN FINAL E INTERROGANTES

Los resultados parciales alcanzados habilitan nuevos interrogantes que quisiéramos indagar. Nos preguntamos si *aprender* estaría idealizado por los estudiantes, comparándolo relacionamente con *estudiar*. ¿Habría diferencias sustanciales en la experiencia de estudio entre los ingresantes más recientes en comparación con aquellos que ya han recorrido algún tramo universitario? ¿Cómo “superan” los obstáculos (tales como aburrimiento y cansancio en Física, y la falta de métodos/técnicas de estudio y en particular de una lectura comprensiva en Psicología)?

No es el objetivo de esta investigación hallar “recetas” o “fórmulas” para “facilitar” el acceso al estudio y al aprendizaje de los estudiantes, sino tratar de visualizar cómo los estudiantes universitarios conciben al estudio, si logran hacer de esta práctica una experiencia genuina. Jorge Larrosa (2003) reflexiona acerca de la experiencia, diciéndonos que la misma no se reduce al dominio de una técnica o de práctica, sino al descubrimiento de la propia fragilidad, ignorancia e impotencia; lo importante no es qué o cómo sino que la propia experiencia nos acerque a una forma de “habitar el mundo”.

---

## NOTAS

i Según Pozo (2003) una forma específicamente humana de adquirir conocimiento se produce cuando la propia actividad mental -sus representaciones- se convierte en objeto de conocimiento. En tales ocasiones, los seres humanos realizamos acciones epistémicas.

ii Acciones pragmáticas, según Pozo (2003) son aquellas dirigidas al logro de un objeto o un resultado concreto de aprendizaje, pero que no exigen del sujeto que aprende una explicitación de su actitud frente al objeto de aprendizaje. En este sentido, estas acciones se diferencian de las epistémicas ya que no requieren de altos niveles de explicitación o de redescritión representacional.

## BIBLIOGRAFÍA

- COLE, M. (1999) Psicología Cultural. Ediciones Morata. Madrid.
- ENGSTRÖM, 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. Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires. Amorrortu.
- LARROSA, J. (2003) “La experiencia y sus lenguajes”, [http://www.me.gov.ar/currirform/publica/oei\\_2003128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/currirform/publica/oei_2003128/ponencia_larrosa.pdf)
- MONEREO, C. & POZO, J.I. (2003) La universidad ante la nueva cultura educativa. Madrid. Síntesis.
- PERINAT, A. (2004) Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI. Barcelona. Paidós.
- POZO, J.I. (2003) Adquisición de conocimientos. Madrid. Morata.
- POZO, J.I.; SCHEUER, N.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M.; 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. Editorial Grao.
- RODRIGO, M.J. y CORREA, N. (1999) “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”. En Pozo, J. I. y Monereo, C. (coords.) El aprendizaje estratégico. Madrid. Aula XXI Santillana.
- RODRIGO, M.J.; RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1992) Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid. Aprendizaje Visor.
- VIGOTSKY, L. (1931) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En Obras escogidas III. Madrid. Visor distribuciones, 1995.



# ANÁLISIS DE RESULTADOS DE APLICACIÓN DE SISTEMA DE ACTIVIDAD AD HOC PARA LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES METACOGNITIVAS DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Sulle, Adriana; Pabago, Gustavo; Machado, Norma; Colombo, Maria Elena  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

En el marco del proyecto en el que investigamos habilidades metacognitivas y sistemas de actividad, presentamos el análisis y comparación de resultados parciales de textualizaciones producidas por los alumnos, en una evaluación escrita, en dos cursos, con diferentes sistemas de actividad: uno artificial "ad hoc", en el que se utilizaron artefactos para la promoción de habilidades metacognitivas de alfabetización académica y el otro tradicional. Se analizaron 39 textos en el sistema artificial y 19 textos en el sistema tradicional. La evaluación fue diseñada considerando los siguientes criterios para la acreditación: comprensión de conceptos nucleares, capacidad para argumentar y perspectiva epistémica de los conocimientos. Del análisis y comparación de las textualizaciones parciales se desprende que los alumnos del sistema artificial han realizado producciones que utilizan con mayor frecuencia conceptos nucleares para responder, los mismos son tratados de manera más constructiva que reproductiva, revelando una actitud más epistémica. El encuadre conceptual y la intervención estuvo enmarcado por el referente teórico y metodológico de la Teoría de la Actividad. El modelo de investigación es el "estudio evolutivo del trabajo", Engeström, 2001. La unidad de análisis que asumimos es el "sistema de actividad áulico universitario".

## Palabras clave

Metacognición Mediación Actividad Docentes

## ABSTRACT

ANALYSIS OF RESULTS OF APPLICATION OF ACTIVITY SYSTEM AD HOC FOR THE PROMOTION OF METACOGNITIVE ABILITIES OF ACADEMIC ALPHABETIZATION

Within the framework of the project in that we investigated, metacognitive Abilities and system of activity, we displayed the analysis and comparison of partial results of texts produced by the students, in a written evaluation, in two courses, with different activity systems: one artificial, one "ad hoc", in that devices for the promotion of metacognitive abilities of academic alphabetization and the other traditional one were used 39 texts in the artificial system and 19 texts in the traditional system were analyzed. The evaluation was designed considering the following criteria for the accreditation: understanding of nuclear concepts, capacity to argue and epistemic perspective of uknologic. The analysis and comparison of the partial texts it is come off that the students of the artificial system have made productions that use nuclear concepts most frequently to respond, such are dealt with way more constructive than reproductive, revealing one more a epistemic attitude. The conceptual frame and the intervention were framed by a referring methodologic theoretician and as it is the theory of the activity. The investigation model is the "evolutionary study of the work", Engeström, 2001. The analysis unit that we assumed is the "university system of aulic activity".

## Key words

Metacognition Activity System Teacher

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo enmarcado en la Reformulación del Proyecto P035 para el bienio 2006-2007, *Habilidades metacognitivas y sistemas de actividad*, considera una de las problemáticas propias de la enseñanza universitaria: la promoción de habilidades metacognitivas de alfabetización académica (PHMAA). El marco teórico corresponde a la Psicología Histórico-Cultural. Hemos evaluado las modalidades de prácticas de enseñanza-aprendizaje para los dominios disciplinares de Física y Psicología vigentes y consideramos que en esos sistemas no se promueven de manera explícita participación ni reflexión recursiva sobre el objeto de la actividad por lo cual tampoco se produce PHMAA (P035, 2004/2005). A partir de esta problemática nos hemos propuesto objetivos generales y específicos para el bienio 2006-2007. Los objetivos generales del proyecto son: 1) Diseñar un sistema de actividad artificial que promueva habilidades metacognitivas generales más poderosas que las del sistema tradicional en el dominio de una disciplina de las ciencias sociales - psicología y una disciplina de las ciencias naturales - física; 2) Analizar el impacto de la aplicación del sistema de actividad artificial diseñado en ambas disciplinas para la promoción de habilidades metacognitivas generales. Los objetivos específicos son: 1) Formar y concientizar a los docentes de los sistemas de actividad artificial para la promoción de habilidades metacognitivas generales; 2) Diseñar artefactos mediadores que promuevan la alfabetización académica centrada en los procesos de lectura y escritura promoviendo específicamente habilidades metalingüísticas; 3) Aplicar los artefactos diseñados en los sistemas de actividad áulico-universitarios; 4) Evaluar el impacto de la introducción de estos artefactos en la promoción de habilidades de lecto-escritura académica.

En este trabajo se realizará una presentación parcial del análisis de los resultados de la evaluación de la aplicación de los artefactos para la PHMAA.

## METODOLOGÍA

Se realiza en contextos naturales de interacción áulica universitaria con un diseño longitudinal que aborda el estudio de los mismos grupos de alumnos a través de un lapso cuatrimestral (segundo) para la misma cohorte (2006). El modelo de investigación es el "estudio evolutivo del trabajo", Engeström, 2001. La unidad de análisis que asumimos es el "sistema de actividad áulico universitario".

Los sistemas de actividad se investigaron en las siguientes condiciones:

1.- Artificial, creado ad hoc, donde se identificaron la producción de contradicciones primarias, en cada uno de los componentes del sistema de actividad y contradicciones secundarias al "inyectar" desde afuera al sistema de actividad a) *artefactos* como "innovaciones" puntuales para favorecer la PHMAA, b) una propuesta pedagógico-didáctica en tensión con las reglas ya instaladas en la institución educativa que modifica las reglas, c) un cambio en la *división del trabajo* que redistribuye la actividad cognitiva y metacognitiva en las interacciones *docente-alumnos*, d) un cambio de la actividad del docente que pasa a operar como mediador, e) un cambio en el lugar de los materiales bibliográficos que pasan a operar como insumos, artefactos mediadores, para la PHMAA.

2.- Tradicional: en los que no se incluyen modificaciones ad hoc y se mantienen las condiciones generales de enseñanza. Población: totalidad de los alumnos ingresantes a una asignatura del primer año de las disciplinas del ámbito de las ciencias físicas y psicológicas en el año 2006 del CBC de UBA.

Tipo y tamaño de la muestra: el sistema de actividad artificial se situó en contextos naturales áulico-universitarios. La muestra estuvo conformada por 5 cursos para el sistema de actividad artificial ad hoc y 5 cursos para el sistema de actividad tradicional en ambos dominios disciplinares.

## RESULTADOS

A partir del estudio de nuestra unidad de análisis pudimos analizar los procesos de cambio y reestructuración y de este modo comprender los procesos en su propio desarrollo al interior de las transformaciones dentro del sistema de actividad. Como parte de este proceso de comprensión analizamos también las textualizaciones de los alumnos realizadas en las evaluaciones. En este trabajo se presentan los resultados de la comparación parcial de las evaluaciones en ambos sistemas de actividad. Se aplicó la evaluación en las dos condiciones. Ella fue diseñada considerando los siguientes criterios para el análisis: comprensión de conceptos nucleares, capacidad para argumentar, perspectiva epistémica de los saberes.

Se analizaron 39 textos en el sistema artificial y 19 textos en el sistema tradicional. La comparación que se presenta se realizó parcialmente sobre la pregunta 2 del examen:

Explique la siguiente situación utilizando conceptos teóricos de la Psicología Histórico Cultural y de la Psicología Genética.

*“Un niño a los 4 años ordena su caja de juegos poniendo todos los elementos dentro de ella en forma “desordenada”, de tal manera que no logra cerrarla y aunque su mamá le explica cómo ordenar los elementos para que entren mejor.*

*A los 7 años, y en la misma situación, logra cerrar la caja, ordenando los juguetes por tamaño y forma”*

a. A que atribuye Piaget y Vigotsky este logro del desarrollo respectivamente.

b. Justifique su respuesta utilizando un mínimo de 4(cuatro) conceptos para cada sistema psicológico

c. Explique por qué eligió los mismos y no otros en cada caso.

Se elaboraron las siguientes categorías de análisis y se realizó análisis cualitativo de las textualizaciones:

Responde a la consigna. a) Completo: Producción textual que desarrolla el tema propuesto utilizando los conceptos centrales.

b) Incompleto: Producción textual que desarrolla el tema propuesto con omisión de algún concepto central o que sólo utiliza conceptos periféricos. c) No responde: no realiza producción textual.

**Contenido conceptual I.** a) Reproducción: recuperación memorística que se aplica a responder una pregunta. b) Construcción: organización de los conceptos relacionándola dentro de una estructura de significados.

**Contenido conceptual II.** a) Incorrecto: producción textual con errores en el núcleo central de la respuesta. b) Parcialmente correcto: producción textual con presencia de errores en los conceptos periféricos pero no en el núcleo central de la respuesta. c) Correcto: producción textual sin errores en el núcleo central de la respuesta ni en los conceptos periféricos.

**Estructura textual:** Coherencia: presencia de relaciones lógicas entre las proposiciones (relaciones causa efecto, de condición consecuencia, de medio meta, etc.), relaciones temporales que pueden estar marcadas por adverbios, conectores, verbos que indiquen la simultaneidad o no de los acontecimientos; relaciones funcionales (ejemplos, ampliaciones, rectificaciones o refuerzos de la opinión o información brindada. Nivel 1: presencia mínima de coherencia. Nivel 2: presencia media de coherencia. Nivel 3: presencia máxima de coherencia.

Del análisis realizado se pudo identificar que no hay diferencia significativa en la categoría “responde a la consigna”. Donde sí aparece un porcentaje significativo es en las otras categorías. En “Contenido conceptual reproducción-construcción”, apare-

ce un 10% de alumnos sólo del sistema artificial en nivel C. En “Contenido conceptual incorrecto, parcialmente correcto, correcto” aparece un 14% (20% contra 6%) de alumnos del sistema artificial en nivel “Correcto”. Y en “Coherencia textual” aparece un 10% de alumnos sólo del sistema artificial en nivel 3. (Ver anexo I)

El análisis cualitativo de las textualizaciones (ver Anexo II) sugiere que los alumnos del sistema artificial han realizado producciones textuales que utilizan con mayor frecuencia que el sistema tradicional conceptos nucleares para responder a la pregunta de la evaluación. Los mismos son tratados de manera más constructiva que reproductiva, y revelan una actitud más epistémica al poder despegarse del texto fuente, realizar paráfrasis, elaboraciones personales, y en definitiva, comprender por qué hacen lo que hacen. Para confirmar con mayor seguridad la tendencia observada en la interpretación de los resultados obtenidos deberemos completar la totalidad de las producciones que serán presentadas en otro trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

CARLINO, P.: (2002) “Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué” en Investigaciones en Psicología, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

COLE, M. (1999) Psicología cultural Madrid, Ed. Morata.

COLE, M. y ENGSTRÖM, Y. (2001) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida” en Salomon, G. (comp) Cogniciones distribuidas. Amorrortu. Buenos Aires.

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

ENGSTRÖM, Y. (1992) “Activity theory and individual and social transformation” en Engeström, Y.; Miettinen, R. Y Punamäki, R. Perspectives on Activity Theory Cambridge, University press.

ENGSTRÖM, 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 Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Chaiklin S. y Lave J. (comps.) Amorrortu. Bs.As.

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

ENGSTRÖM, Y.; BROWN, K.; ENGSTRÖM, R. Y KOISTINEN, K. (1990) “Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad”, en Middleton, E. y Edwards, D. Memoria compartida Ed. Grijalbo. Mexico (1988)

FERREIRO, E. (1999) Vigencia de Jean Piaget.: “Aplicar, replicar, recrear”. México, Siglo XXI.

GARCÍA, R. (1989) “Dialéctica de la integración en la investigación interdisciplinaria” Publicación de las III y IV Jornadas de Atención Primaria de la Salud y I de Medicina social, Buenos Aires, Argentina.

GARCÍA, R. (1991) La investigación interdisciplinaria de los sistemas complejos. Ed. ORR, Julian (1990) “Compartiendo el conocimiento, celebrando la identidad: memoria comunitaria en la cultura de un servicio de posventa”, en Middleton, E. y Edwards, D. Memoria compartida Ed. Grijalbo. Mexico (1988)

LAVE, J.: La cognición en la práctica.. Barcelona: Paidós. 2001.

LEONTIEV, A. (1959) El desarrollo del psiquismo Ed. Akal, España.

LEONTIEV, A. (1980) “Una contribución a la teoría del desarrollo del psiquismo infantil” en Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Ed. Icone, Sao Paulo, Brasil. Octava edición. (2003)

LEONTIEV, A. (1984) Actividad, conciencia y personalidad Ed. Cártago, México.

MIETTINEN, R. (1992) “Trascendiendo el aprendizaje escolar tradicional: el trabajo de los maestros y las redes de aprendizaje” en Engeström, Y.; Miettinen, R. Y Punamäki, R. Perspectives on Activity Theory Cambridge, University press.

MILIAN, M. y CAMPS, A. (2002): El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Buenos Aires. Homo Sapiens.

MONEREO, C. (Comp.): Enseñar a pensar a través del currículum escolar. Barcelona, Casals. 1991.

POZO, J.I. y GÓMEZ CRESPO, M.A.: Aprender y Enseñar Ciencia. Edit. Morata. Madrid. 1998.

RESNIK, L. y KLOPPER, L.: Currículum y cognición. Edit. Aique. Buenos Aires. 2002.

VIGOTSKY, L.: (1978) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid, Crítica.

VIGOTSKY, L.: Obras Escogidas. Aprendizaje Visor. Madrid. 1991.

# HABLANDO CON LOS DOCENTES SOBRE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDADES

Talou, Carmen; Boris, Sonia; Sánchez Vázquez, María José; Iglesias, Ma. Cristina; Hernández Salazar, Vanesa  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

## RESUMEN

Este trabajo forma parte de la investigación "Perspectivas docentes sobre la inclusión de niños con discapacidades en la escolaridad primaria básica", la cual se lleva a cabo en el marco del Programa de Incentivos Docentes, Universidad Nacional de La Plata. El estudio se propone indagar las concepciones y la información sobre la inclusión de niños con discapacidades, que poseen directivos y docentes de Institutos Superiores de Formación Docente y directivos, maestros y personal de Equipos de Orientación Escolar que se desempeñan en escuelas destinadas a niños con Necesidades Educativas Especiales y de Educación Primaria Básica. En este trabajo se informa acerca de los objetivos de la investigación, así como acerca del modelo y dimensiones de la entrevista que se realizará a representantes de los diferentes colectivos mencionados, y los resultados esperados en el desarrollo del proyecto.

## Palabras clave

Personas Discapacitadas Inclusión Conocimientos

## ABSTRACT

TALKING WITH TEACHERS ABOUT STUDENTS WITH DISABILITIES

This paper is part of the research called "Teacher's perspectives concerning the inclusion of children with disabilities at school", which is carried out at Universidad Nacional de La Plata under the Professors' incentives Program. The current study is intended to cast light on the conceptions and information regarding the inclusion of children with disabilities held by those education professionals who play a role at schools. The present article develops the main objectives of the research as well as the model and dimensions of the interview to be performed with the education professionals aforementioned including also the expected results of the project.

## Key words

Disabled People Inclusion Knowledge

Cambios vertiginosos se están dando en la sociedad y cultura humana con nuevas exigencias sociales. Como afirma Marchesi, "en relación a los sistemas educativos estas transformaciones ejercen una profunda presión y están modificando lo que significa la calidad de la enseñanza, la igualdad de oportunidades, el funcionamiento de las escuelas, sus relaciones con otras instituciones y actores, y el papel de los maestros en una sociedad de la información y del conocimiento" (...) "Las formas tradicionales de enseñar ya no sirven porque la sociedad y los alumnos escolarizados han cambiado" (Marchesi, 2004).

La reflexión y análisis de la calidad educativa y la equidad está orientada a la necesidad de transformar la institución escolar y el trabajo de los profesores. La educación en la diversidad obliga a modificar principalmente la organización de las escuelas, a flexibilizar el currículo, a utilizar medios y experiencias de aprendizaje que se encuentran fuera de las escuelas y a transformar las funciones variadas y complejas de los docentes; estas funciones incluyen la contribución en la gestión de la escuela, el enlace con otras escuelas e instituciones, el trabajo en equipo con los compañeros, la programación de actividades en el aula destinada a alumnos con capacidades e intereses heterogéneos, y a la relación con los padres.

Uno de los núcleos centrales del problema educativo reside en la no articulación entre las demandas hacia los profesores y sus posibilidades reales de enfrentarse a ellas.

La preocupación por la educación de las personas con discapacidades ha sido tomada por la UNESCO como tema prioritario en diferentes foros.

La *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad*, realizada en Salamanca (1994), permitió generar un movimiento imprescindible para poder cuestionar las políticas y las prácticas excluyentes. El documento elaborado se convirtió en una herramienta poderosa para la innovación en este campo, con vistas a ofrecer una verdadera educación de calidad para todos. Desde allí también hizo un llamado a la comunidad internacional, especialmente a los asociados al movimiento de *Educación para Todos*, para que respalden la educación inclusiva e incluyan las necesidades educativas especiales como parte integral de los programas de educación.

El *Foro de Educación para Todos*, celebrado en Dakar (2000), fue un evento con el que culminara el decenio de *Educación para Todos* iniciado con la *Conferencia de Jomtien* (Tailandia, 1990). En el Foro se efectuó un balance de los éxitos y fracasos en el logro de los objetivos. Como parte de las recomendaciones finales se dice: "Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad".

El derecho a la educación es reafirmado definitivamente en la

nueva *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU 2006), en su artículo 23 "Educación".

En relación a la problemática de la formación y apoyo al profesorado la Agencia de Cooperación Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, ha producido varios documentos (1999, 2001, 2003, 2005, 2006)

Se alienta la práctica inclusiva para la cual se hace necesario, según las conclusiones de la Agencia (2003), las siguientes condiciones:

- La actitud de los profesores hacia los alumnos con discapacidades es importante para la integración. Estas actitudes incluyen básicamente la capacidad de ampliar las relaciones sociales, el propio punto de vista sobre las diferencias en las aulas y la predisposición para atender esas diferencias eficazmente.
- Para crear este tipo de actitudes en el profesorado se necesita contar con un repertorio de destrezas, conocimientos, enfoques pedagógicos, métodos y materiales didácticos adecuados para poder atender a la diversidad con eficacia dentro del aula.
- Es de suma importancia un liderazgo directivo (en la escuela, en los distritos escolares, en las comunidades y en el gobierno con políticas claras sobre inclusión), que apoye a los profesores desde dentro y fuera de la escuela. Del mismo modo, la cooperación regional entre los organismos y los padres es una condición inicial para la inclusión efectiva.

Según la Agencia, el trabajo inclusivo en el aula debería tender a la utilización de la siguiente metodología:

- *Enseñanza cooperativa entre los profesores*, dentro y fuera del establecimiento.
- *Aprendizaje cooperativo*, con sistemas de tutorías que atiendan a las áreas cognitivas y afectivas (socioemocionales) del aprendizaje y desarrollo del alumno. A la vez, con alumnos que se ayuden entre sí beneficiando el aprendizaje mutuo.
- *Resolución cooperativa de problemas*, necesario para la inclusión de alumnos con discapacidades con problemas sociales y de conducta. El establecimiento de reglas de comportamiento claras y una serie de límites acordados con los alumnos (además de incentivos adecuados) es eficaz.
- *Agrupamientos heterogéneos* que favorezca la diversidad de alumnos en el aula. Para mejorar la educación inclusiva es necesario utilizar objetivos programados, rutas alternativas para el aprendizaje, enseñanza personalizada y flexible y gran variedad de formas heterogéneas de agrupamiento.
- *Enseñanza efectiva*. Los métodos mencionados arriba deberían llevarse a cabo dentro de un enfoque general donde la educación se base en la evaluación, altas expectativas, instrucción directa y retroalimentación. Todos los alumnos y también los que tienen NEE, mejoran con un control, programación y evaluación del trabajo sistemáticos. El currículo puede adaptarse a las necesidades individuales y se puede introducir un apoyo adicional adecuado al currículo normal.

En nuestra investigación nos proponemos indagar los conocimientos y opiniones de los docentes, así como analizar las creencias que sustentan sus actitudes y prácticas.

Sostenemos que las creencias de los docentes (implícitas o explícitas) sobre la inclusión escolar de las personas con discapacidades condicionan en parte sus prácticas cotidianas en el aula.

Los **objetivos generales** se orientan a investigar las concepciones sobre alumnos con discapacidades de docentes y directivos de diferentes niveles de enseñanza y especialización. A partir de allí, indagamos qué formación e información han recibido esos docentes sobre la problemática en cuestión, tanto en sus estudios de grado como en instancias posteriores de capacitación y/o experiencia profesional.

Otro de los aspectos que nos proponemos abordar se vincula con las posibilidades de reflexión acerca de la inclusión de niños con discapacidades, es decir, en qué momento o situación contextual y con quiénes han podido reflexionar sobre la temá-

tica. Asimismo, indagar si consideran suficientes o no las competencias adquiridas para atender educativamente a niños con discapacidades. Finalmente, intentaremos analizar las posibles diferencias en las conceptualizaciones de los docentes según el nivel de enseñanza y/o especialización, así como en virtud de su participación o no en programas de integración.

Para el **abordaje metodológico**, tratándose de un estudio descriptivo-exploratorio, hemos diseñado una entrevista semiestructurada en profundidad dirigida a maestros y directivos de Educación Primaria Básica, de Educación Especial, y miembros de Equipos de Orientación Escolar, participantes y no participantes en programas de integración, así como formadores de maestros y directivos de Institutos Superiores de Formación Docente.

A partir de la información recabada en esas entrevistas, se elabora un cuestionario para ser administrado a la muestra definitiva respetando los colectivos mencionados anteriormente.

La **entrevista y los cuestionarios** contemplan las siguientes dimensiones centrales:

**Formación sistemática recibida: de grado, de posgrado y/o en ejercicio.** En esta dimensión se pretende recabar información acerca de si han tenido la oportunidad o no de abordar la problemática de las personas con discapacidades, en las distintas instancias de su formación docente y/o profesional.

**Experiencia laboral con personas con discapacidades.** Aquí se indaga sobre la actuación docente y/o profesional con sujetos con discapacidades: en qué condiciones se llevaron a cabo las experiencias, beneficios y limitaciones señaladas, etc.

**Experiencia docente en la enseñanza de las discapacidades y su problemática.** Esta dimensión se orienta a indagar sus experiencias docentes en la enseñanza de estas problemáticas con alumnos de diferentes niveles: si ha presentado esta cuestión como un contenido de enseñanza sistemática, si lo han hecho de manera ocasional o planificada, etc.

**Conocimiento sobre la problemática de las personas con discapacidades.** Responde a la necesidad de relevar el conocimiento de que disponen las personas entrevistadas en este campo: qué discapacidades recortan, qué atribuciones causales realizan, su condición permanente o transitoria, abordajes posibles y consecuencias para las personas.

**Conocimiento acerca de la integración.** Aquí se interroga a los sujetos en relación a sus saberes sobre los supuestos y las prácticas integradoras, y sus implicancias para todos los sujetos involucrados.

**Conocimiento sobre la legislación vigente.** En esta dimensión, se revisan los saberes sobre las leyes nacionales e internacionales relativas a los derechos y atención educativa de las personas con discapacidades, así como las normativas que regulan su implementación en los diferentes niveles y modalidades de enseñanza.

**Reflexión y valoración de la información/ formación recibida.** Esta dimensión contiene preguntas que proponen a los sujetos explicitar sus opiniones sobre la suficiencia o no de la formación recibida para trabajar con personas con discapacidades o para enseñar sobre esta problemática. También se indaga qué competencias consideran necesarias para diseñar y/o participar en proyectos de integración.

**Oportunidades para la reflexión conjunta.** Busca indagar en qué momentos, en qué situaciones contextuales y con quiénes han podido reflexionar los docentes sobre la integración educativa de personas con discapacidades.

Con respecto a los resultados esperados en el desarrollo del proyecto, prevemos a partir de la información obtenida:

- Conocer lo que piensan los docentes y los directivos respecto a las necesidades y derechos de los niños con discapacidades;
- Conocer su opinión sobre la existencia de políticas destinados a formarlos;
- Conocer su opinión en cuanto a los recursos necesarios para llevar adelante proyectos de inclusión;

- Conocer acerca de su reflexión sobre la pertinencia o no de los contenidos curriculares referentes a la temática;
- Conocer acerca de la oportunidad que han tenido o creado para hablar con los niños sobre los problemas de las personas con discapacidades
- Promover la reflexión sobre los beneficios de los cambios dados a partir de la creación de ambientes inclusivos, para los integrantes de la institución escolar en particular y de la sociedad en general.

Para concluir, subrayamos que el objetivo final del proyecto es proporcionar información relevante que permita diseñar estrategias tendientes a propiciar las condiciones para un aprendizaje escolar cooperativo, colaborativo, que contemple la problemática de la diversidad y de las diferencias individuales.

---

## **BIBLIOGRAFÍA**

AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (2003). Necesidades Educativas Especiales en Europa Publicación Monográfica

AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (2003). Educación Inclusiva Practicas en el aula

AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (2005) Educación inclusiva y prácticas en el aula de educación secundaria

ECHEITA, G. y VERDUGO, M.A. (2005). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales. 10 años después. Valoración y prospectiva. Salamanca: INICO

MARCHESI, A. (2004) Cambios Sociales y Cambios Educativos en Latinoamérica. UCM,

MARCHESI, A. MARTIN, E. y otros (2002). La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en Madrid. Madrid: IDEA

NACIONES UNIDAS (2006) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

UNESCO (2000) Foro Mundial sobre la Educación. Paris: Unesco

# ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE LA ACTIVIDAD FÍSICA SISTEMÁTICA Y LA CAPACIDAD EDUCTIVA (MEDIDA POR EL TEST DE MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN, ESCALA ESPECIAL), EN GRUPOS DE NIÑOS DE 4º GRADO DE EGB I, CON MODALIDADES DIFERENTES DE CURRICULA ESCOLAR

Tornimbeni, Silvia Beatriz; Bastida, Marisa; Gabbani Herrera, Javier Alejandro; Morales, María Marta; Marzano, Ana  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. SECyT. Argentina

## RESUMEN

Este trabajo estudia la relación entre la práctica de actividad física sistemática y la capacidad eductiva en niños de 4º grado de EGB I. El diseño de investigación es pre-experimental con post-test. La muestra está conformada por cuatro grupos de alumnos de 4º grado de instituciones de la ciudad de Córdoba. Se aplicaron cuestionarios auto-administrados a los padres de los niños para indagar sobre la práctica de la actividad física extra-escolar, y el Test de Raven a los alumnos. Además entrevistas a los docentes de Educación Física. Conclusiones: Los puntajes obtenidos en el test de Raven, son superiores en los niños que realizan actividad física en forma curricular (Colegio Niños Deportistas). Existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de los alumnos del Colegio de Niños deportistas con los del Luterano y Carbó. Del análisis de las entrevistas realizadas, se observa: En la Escuela Gob. Olmos, (institución que presenta menor diferencia de medias con la de Niños Deportistas) el docente entrevistado posee mayor nivel de formación y realiza capacitación específica. Planifica actividades, para ambos sexos, con el objetivo explícito de estimular el desarrollo de las habilidades motoras. Estas observaciones pueden ser de utilidad para la planificación curricular del EGBI

## Palabras clave

Actividad Sistemática Capacidad Eductiva

## ABSTRACT

STUDY OF THE RELATION BETWEEN THE PHYSICAL SYSTEMATIC ACTIVITY AND THE CAPACITY EDUCTIVA (MEASURED BY THE TEST OF RAVEN'S PROGRESSIVE MATRICES, SPECIAL SCALE), IN GROUPS OF CHILDREN OF 4º EGB'S I DEGREE, WITH DIFFERENT MODALITIES OF CURRICULA STUD

This work studies the relation among the practice of physical systematic activity and the eductiva capacity in children of 4º EGB's I degree. The design of investigation is pre experimental with post test. The sample is shaped by four groups of students of fourth grade of institutions of Córdoba city. There were applied questionnaires to the parents of the children to investigate about on the practice of the physical out-of-school activity, and Raven's test of the pupils. Besides were applied interviews to the teachers of Physical Education. Conclusions: the scores obtained in Raven's test, are top in the students who realize physical activity in curricular form (Niños Deportistas School). There exist statistically significant differences between the results of the pupils of the Niños Deportistas School with those of the Luterano and Carbó school. Of the analysis of the interviews, it is observed: In the Gob. Olmos School (institution that minor difference of averages presents with the Niños Deportistas School) the interviewed teacher has greater training level and realizes specific capacitation. It plans activities, for both sexes, with the explicit aim to stimulate the development of motor skills. These observations can be of usefulness for the planning curricular of the EGBI

## Key words

physical systematic capacity eductiva

## INTRODUCCIÓN

Este proyecto es continuación del trabajo realizado por este grupo investigador en años anteriores, con el fin de indagar y analizar adquisiciones propias del desarrollo cognitivo y su posible relación con la práctica de la actividad física sistemática en niños de nuestro medio. En el presente trabajo se evaluó la capacidad eductiva en niños de cuarto grado de EGBI, utilizando como instrumento el test de Raven. Esta cohorte está integrada por cuatro grupos de alumnos de cuarto grado con dos modalidades diferentes de EGBI (unos con metodología tradicional de enseñanza y el otro con metodología de enseñanza a través del movimiento) y de práctica de actividad física sistemática. El test evalúa según Raven, la capacidad eductiva, que es el proceso por el cual se extraen nuevas comprensiones o información partiendo de lo que se percibe o ya es conocido; supone dar sentido a la confusión, desarrollar nuevas comprensiones, ir más allá de lo dado para percibir lo que no es inmediatamente obvio; dar forma a constructos (en gran medida no verbales) que faciliten el manejo de problemas complejos que involucran muchas variables recíprocamente dependientes. Estas son las capacidades que necesitan los niños para desarrollar el sentido de las reglas no escritas del lenguaje (Raven 1949). Este test se basa en la concepción de Charles Spearman, o sea la teoría de los dos factores: "G", y "s", donde "G" tiene dos componentes: la capacidad eductiva y la capacidad reproductiva. La capacidad eductiva incluye dos aspectos: educción de relaciones y de correlatos. La educción de relaciones se refiere a la operación por la cual se establece una relación entre dos elementos (ítems, objetos) dados en la experiencia. La Educción de correlatos es lo que sucede cuando, dado un ítem y una relación entre otros dos ítems, tendemos a establecer un ítem correlativo del primero (Anastasi 1998). Muchas investigaciones han demostrado que existe relación entre el estado físico y la salud de las personas. Diversos estudios realizados con sujetos adultos de mediana edad, han indicado una relación positiva entre la práctica de ejercicio físico y la mejora de la autoestima (Marsh y Sonstroem, 1995), así como con la aparición de estados emocionales positivos, que aumentan el bienestar psicológico del individuo, reduciendo la ansiedad o el estrés, y mejorando el funcionamiento cognitivo (Etnier, et al., 1997). Estudios realizados en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Donolo, D., Capelar C. 2002), plantean que hay que generar formas alternativas de instrucción que favorezcan no solamente a aquellos alumnos que posean de base una inteligencia definida como lógica y verbal, sino también a los niños que puedan tener otras formas de procesamiento de la información. Dicha investigación marca la importancia de llamar la atención a funcionarios, directivos y docentes sobre la existencia de distintos modos de operar con la inteligencia; como asimismo la necesidad de generar contenidos y actividades que cubran un amplio espectro de alternativas para el desarrollo de las potencialidades individuales de cada uno de los alumnos. En distintas épocas, diferentes pensadores, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, JAHN, destacaron el carácter funcional del ejercicio

físico, en cuanto favorecedor del desarrollo intelectual para realizar complejas operaciones motoras y la transferencia de mecanismos a muchas tareas durante los primeros dos años de vida. Además hay estudios que describen la influencia del entorno educativo en la estimulación cognitiva y comportamental por ejemplo los de Doménech, J. (año) Viña, J. (año) y Ezequiel Ander-Egg. (1997). El concepto de Escuela en Movimiento, resultante de las Investigaciones que pedagogos suizos realizaron en la pasada década sobre el tema de la violencia escolar, y que en la actualidad ya se ha difundido en varios países del centro de Europa con modelos realizados también en Argentina y Kenya; tiene como premisa fundamental la concepción de que "si introducimos el movimiento en la rutina diaria de la clase del niño, él tendrá más posibilidades para el reconocimiento y la percepción de estructuras" (H. Gall., 2000). El objetivo del trabajo fue conocer si existe relación entre la práctica sistemática de la actividad física y los resultados obtenidos en el Test de Matrices Progresivas de Raven en su versión Escala Especial- Escala de Matrices Coloreada (MPC) (Raven 1949-1951) en niños de cuarto grado (EGBI).

## METODOLOGÍA

En anteriores trabajos se utilizaron para la evaluación de las variables que se suponía asociadas con la práctica del movimiento pruebas no estandarizadas confeccionadas ad-hoc y/o validadas a tal fin junto al criterio evaluativo de los docentes a cargo de la instrucción de los niños. Dado que los resultados obtenidos no pusieron de manifiesto evidencia de asociación entre las variables objeto de estudio. Se optó por efectuar la medición con instrumentos estandarizados. En esta etapa se utilizó el Test de Matrices Progresivas de Raven, donde cada problema es planteado bajo la forma de figuras geométricas, como fuente de un sistema de pensamiento, mientras que el orden de presentación, entrena en el modo de trabajo. Las MPR pueden describirse como "tests de observación y pensamientos claros". De allí el nombre de matrices progresivas. El instrumento consta de tres series: A, Ab, y B. Se trabajó con un diseño pre-experimental, con post test (de grupos previamente formados) de alumnos de cuarto grado (EGBI) de los Colegios: Escuela Normal Alejandro Carbó, Colegio Luterano Concordia, Escuela Gob. J. V. de Olmos y Escuela de Niños Deportistas, todas instituciones de la Ciudad de Córdoba. En la Escuela de Niños Deportistas, se está aplicando un programa curricular de "Escuela en Movimiento" y en las demás escuelas se aplica la modalidad curricular tradicional. En los Colegios Alejandro Carbó, Luterano Concordia y Olmos, la cohorte correspondiente se subdividió a su vez en aquellos alumnos que practican actividad física sistemática y aquellos que no la hacen. Se entiende por "actividad física sistemática" a una práctica de más de 30 minutos con una frecuencia de tres veces semanales o mayor. En todos los casos solamente se trabajó con aquellos niños que fueron explícitamente autorizados por sus padres. La diferenciación entre alumnos practicantes de actividad física y no practicantes se efectuó mediante la administración de un cuestionario realizado ad-hoc y administrado a los padres de los niños. Se los clasificó, además, según que la práctica de su actividad física sea la establecida curricularmente o sea efectuada de manera extracurricular. A todos ellos se administró el Test de Matrices Progresivas de Raven en su versión Escala Especial- Escala de Matrices Coloreada (MPC) (Raven 1949-1951). Posteriormente se compararon las medias de los resultados obtenidos en todos los grupos para evaluar si existen diferencias significativas. Se realizó una entrevista semiestructurada a los docentes a cargo de la asignatura Educación Física en los colegios con modalidad curricular tradicional con el fin de analizar la metodología utilizada por los mismos.

## CONCLUSIONES

Los puntajes obtenidos en el test de Raven, son superiores en los niños que realizan actividad física en forma curricular (Colegio Niños Deportistas). Existen diferencias estadística-

mente significativas entre los resultados de los alumnos del Colegio de Niños deportistas con los obtenidos por los niños del Luterano y Carbó. En cuanto al análisis de las entrevistas realizadas, se puede observar lo siguiente: El docente que posee un mayor nivel de formación y además realiza capacitación específica es el de la escuela Gob. Olmos, siendo esta la institución que presenta menor diferencia de medias con la de Niños Deportistas. Con respecto a las actividades, en la escuela Gob. Olmos y Luterano Concordia, se planifican con el objetivo explícito de estimular el desarrollo de las habilidades motoras. Asimismo estas actividades se realizan en forma conjunta para ambos sexos. En síntesis los datos muestran una relación entre la práctica de actividad física en forma curricular y el rendimiento intelectual de los niños, en particular en la comprensión de constructos no-verbales. Asimismo evidencian que los docentes de Educación física con mejor capacitación inciden de manera favorable para el logro de esos objetivos en sus alumnos. Esta información es valiosa para reflexionar sobre la necesidad de revisar las curricula escolares y de gestionar políticas de formación permanente de los docentes.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANASTASI A, Aurbino (1998) Test Psicológicos. México Prentice Hall Latinoamericana.
- ANDER Egg (1997) La Planificación Educativa - Bs. As.- Ed. Magisterio del Río de La Plata-
- DONOLO, D.; CAPELARI, C.: Título, Criterios para la elaboración de instrumentos de evaluación de la capacidad intelectual ...
- [www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac/pac.xis&dbn=CEDOC&tb=aut&src=link...](http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac/pac.xis&dbn=CEDOC&tb=aut&src=link...)
- GALL, H. (2000): "Escuela en Movimiento-Escuela Sana".
- MARSH, H.W., & HATTIE, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B.A. Bracken (Ed.), Handbook of Self-Concept: Developmental, social, and clinical considerations. New York: Wiley.
- ETNIER, J.L.; SALAZAR, W.; LANDERS, D.M.; PETRUZZELLO, S.J.; HAN, M. y NOWELL, P. (1997). The influence of physical fitness and exercise upon cognitive functioning: a meta-analysis. Journal of Sport and Exercise Psychology, 19, 249-277.
- RAVEN, J.C. (1966) Test de Matrices Progresivas para la medida de la capacidad intelectual (De sujetos de 4 a 11 años). Ed. Piados. Buenos Aires.

# LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DE LOS CONTENIDOS ESCOLARES

Trabazo, María Fernanda; Zimmerman, Mario  
Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

En este trabajo sintetizamos las primeras aproximaciones de una tesis de maestría en curso (1) cuyo objetivo es indagar las concepciones de los docentes de nivel primario acerca de los contenidos escolares. El estudio piloto se inició con un grupo focal en el cual participaron 12 docentes y permitió elaborar el instrumento de prueba que consiste en diálogos montados sobre imágenes fotográficas. Posteriormente, se utilizó este instrumento en cuatro entrevistas individuales. Como primeros resultados, encontramos que los docentes tienen dificultades para definir conceptualmente el término "contenidos". También tienen la creencia de que éstos son "pensados" por sujetos lejanos a su realidad, por fuera del proceso histórico que les da sentido y de los aspectos vinculados a su transposición (Chevallier, 1985).

## Palabras clave

Concepciones Docentes Contenidos Escolares

## ABSTRACT

PRIMARI LEVEL TEACHERS' CONCEPTIONS OF THE  
CONTENTS OF SCHOOL CURRICULA

In this work we outline the first approaches to a Master Thesis currently in progress, whose aim is to do research into primary level teachers' conceptions of the contents of school curricula. The pilot study was first conducted by a focus group made up of twelve teachers; it allowed producing an evaluation tool that consists of dialogue on photographic images. Subsequently, this tool was used in four individual interviews. The first findings indicate that teachers have difficulty to define the term "contents" conceptually. The belief that they are "thought" by subjects that are not immersed in their reality, away from the historical process that makes them meaningful and away from aspects related to their transposition is also shared (Chevallier, 1985).

## Key words

Conceptions Teachers Contents School

## LÍNEAS INTRODUCTORIAS

En este trabajo sintetizamos algunas ideas surgidas de las primeras aproximaciones al estudio piloto de una tesis de maestría en curso. Se trata de una tesis exploratoria de carácter cualitativo que indaga las concepciones de los docentes de nivel primario acerca de los contenidos escolares. La investigación intenta descubrir que contenidos clasifican los docentes como "contenidos escolares", qué piensan acerca de las razones por las cuales enseñan determinados contenidos, etc.

Consideramos que el proceso de escolarización se configura como una actividad cultural organizada en la cual se producen procesos de apropiación específicos que dan lugar a un tipo particular de aprendizaje - el aprendizaje escolar - y que posicionan al niño como sujeto de aprendizaje pedagógico.

Si bien, tradicionalmente la mirada científica se ha centrado en la figura del niño y en cómo éste se apropia de los objetos de conocimiento; en las últimas décadas se ha incluido como tema de investigación las concepciones de los docentes (tal como lo reseñan Wittrock, (1990) y Shavelson y Stern (1989)). Esto abre una perspectiva interesante al reconocer que el docente también aprende y conforma junto con el alumno una relación que los constituye como "*sujetos de la educación*" (Elichirry, 2001).

Identificar las concepciones de los docentes acerca de los *contenidos escolares* cobra relevancia si se tiene en cuenta que la selección de estos *contenidos* corresponde a lo que una sociedad concreta, en un momento histórico dado, considera necesario transmitir como "herencia cultural". Por otra parte, esta consideración despliega un planteo de una complejidad enorme, ya que la elección de contenidos curriculares parte de las concepciones de Hombre y Educación que se deslizan de las intenciones políticas vigentes.

Para abordar esta investigación utilizamos el término "concepción" tomando la definición de Giordan y De Vecchi (1995) en tanto un "*proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un período bastante amplio de la vida; a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la práctica del niño en la escuela, de la influencia de diversos medios de comunicación, y más tarde, de la actividad profesional y social del adulto.*" (p.92)

A su vez, consideramos los "contenidos escolares" como aquellos conocimientos que trasmite la escuela y que han sido legitimados por una sociedad en un momento histórico dado. Lo que esa sociedad considera que deben aprender sus integrantes y que no se adquirirá "sin una acción pedagógica directa" (Coll, 1990). Estos contenidos conforman el "currículum" que podríamos acordar en definirlo como "la selección oficial de contenidos destinados a ser transmitidos..." (Feldman, 1990).

## MÉTODO

El estudio piloto se inició con un grupo focal en el cual participaron 12 docentes de un colegio privado. Este trabajo permitió elaborar el instrumento de prueba a través de las temáticas que surgieron del intercambio entre los docentes. El instrumento consiste en diálogos montados sobre imágenes fotográficas (a modo de escenas) que sirven de disparador para la entrevista posterior.



En un segundo momento se puso a prueba este instrumento con el objetivo de seleccionar aquellos diálogos que fueran más significativos y permitieran extraer aportes relevantes para la investigación. Se entrevistó en forma individual a cuatro docentes (tres de colegios de gestión privada y una de colegio de gestión municipal), siguiendo una versión adaptada del método clínico crítico de Piaget. En una primera instancia se les solicitó que clasificaran las escenas y posteriormente se indagó el criterio utilizado así como también las concepciones acerca de los contenidos que surgían en sus expresiones verbales.

### ANÁLISIS DE LOS MATERIALES

Al solicitar una definición de la palabra “contenidos” dos de las entrevistadas la conceptualizan bajo el término “tema”. Una de ellas explicita “es un tema que hay que enseñar, que el chico tiene que aprender” (entrevista 4); la otra (entrevista 3) también los define a través de una negación “... el contenido no es el razonamiento”.

Es espontáneamente, en tres entrevistas, surgen clasificaciones que las docentes hacen de los contenidos, estas clasificaciones se presentan siempre como binomios. La segunda entrevistada habla de “contenidos específicos” diferenciándolos de “contenidos relacionados con el alumno” (en otro momento los denomina como “contenidos conceptuales y contenidos personales”) y también divide los “contenidos del CBC” de los “contenidos que surgen de las problemáticas fundamentales entre ellos”. La tercera entrevistada por su parte los separa en tres binomios “los que son más claves” y “los que no van a internalizar tanto”; “los que se dan en todas las escuelas y los que no se dan en todas las escuelas”; y, “los que tenés que enseñar para el secundario” de los que “estaría bueno”/ “interesantes”. Por último, una cuarta entrevistada menciona “los contenidos del Diseño Curricular” y “contenidos que hay que evaluar en los boletines”. Es significativo que cuatro las entrevistas aparece una diferenciación entre “los contenidos que enseña la escuela” y “los contenidos que tiene que enseñar la familia”.

También en forma espontánea las docentes mencionan ejemplos de lo que ellas consideran contenidos. Así aparecen de manera conjunta y entremezclada: las plantas, las efemérides, el Ratón Pérez, sacar fotografías, prepararse la mochila, el esfuerzo, conocimiento del mundo, trabajo en grupo, etc. Cuando se indaga cuáles son los contenidos más importantes que la escuela enseña las entrevistadas coinciden al responder “el escribir, expresar una idea”; también se menciona: “preparar para la vida en sociedad”, “leer”, “comprender textos”, “la ortografía”, “sumar-restar”, “razonar”, “ser persona, ser solidario” y “prepararlo para resolver situaciones diarias”.

A partir de los contenidos que las docentes iban mencionando se les pedía que argumentaran por qué se enseñan en la escuela. Las respuestas obtenidas rondaron en torno a: “Y yo creo que por ahí puede servir para escribir una oración, le podemos encontrar una vuelta”, “lo tenés que estudiar para el secundario”, “...hay temas que uno tiene que dar... porque están así, estipulados”, “tiene que servirte para después”, (hay que transmitir un) “...disfrutar del aprendizaje”.

Por otra parte, en otros momentos de las entrevistas, surge que los docentes tienen sus criterios para justificar los contenidos: “me parece que la idea es... tomar algo que se viene dando, tratar de integrarlos y este... que los chicos se sientan a gusto y que también sienta gusto por los que estoy enseñando...”, (entrevista 3) “...si a vos te gusta un tema y lo sabés,...; lo vas a dar y los chicos lo van a aprender...” (entrevista 4).

Al indagar el origen de los contenidos escolares (3) nos encontramos con respuestas como: “...esto es histórico ya, ¿no? digamos. Es como que bueno, cada institución se dedica a una cosa específica. Ehh...y yo creo que la escuela tiene que enseñar...La escuela es la que enseña los contenidos escolares...” (entrevista 2), “De las altas esferas que se deben reunir a pensar...”, “... las licenciadas en educación estarán ahí... No

sé bien, los que trabajan en el gobierno, que están dedicados al área de educación y bajan de ahí...”. (entrevista 3), “Yo te podría decir que en definitiva es el maestro el que decide lo que enseña, pero también desde Secretaría de Educación, desde el Ministerio de Educación te baja línea...” “Me imagino que los especialistas en cada área se reunirán y dirán que es importante que un chico aprenda en determinada edad. Supongo que ellos, los especialistas.” (entrevista 4). Las dos últimas entrevistadas sostienen que a esos especialistas “les falta estar en el aula”.

### CONSIDERACIONES FINALES

Encontramos, en primer lugar, que los docentes tienen dificultades para definir conceptualmente el término “contenidos” y que cuando ejemplificaban espontáneamente, mencionaban mezclados contenidos con propósitos o metas y objetivos de diversa índole.

Los contenidos se enseñan “...porque están así, estipulados”. En ninguna de las entrevistas se hace alusión al intrincado proceso en el cual la escuela-institución transforma el conocimiento para constituirlo en contenido escolar y que Chevallard (1985) denominó “transposición didáctica”.

Estos datos pueden relacionarse con la creencia de que los contenidos son “pensados” por sujetos concretos y percibidos como lejanos a su realidad. Los contenidos aparecen “naturalizados”, son producto de: “*las altas esferas*”, “*los especialistas*”, *el ministro de educación*”, quienes los determinan por fuera de un proceso histórico que les da sentido. Los docentes parecen desconocer los motivos por los cuales enseñan o tienen que enseñar determinados contenidos, los aceptan y ante esta situación, pareciera que buscan justificar ante sí mismos su enseñanza apelando a otros criterios como el interés de los alumnos y/o el interés personal. Del análisis de las entrevistas se percibe un sentimiento de soledad, de vacío de sentido y un posicionamiento en un rol técnico más que profesional.

Esta etapa de la investigación ha permitido en el nivel teórico plantear una serie de temáticas que permitirán continuar la indagación en una muestra más amplia de docentes; y en el plano metodológico, perfeccionar el instrumento mediante la selección de las escenas que generaban mayor posibilidad de expresión en las docentes.

### NOTAS

(1) Tesis de la Maestría en Psicología Educacional, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Corresponde a la primera autora con dirección del segundo autor.

### BIBLIOGRAFÍA

- COLL, C. (1990) Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento. Buenos Aires: Paidós
- CHEVALDARD (1985) La transposition didactique, París
- ELICHIRY, N. (2001). Reflexiones acerca de la producción de conocimientos y los procesos de transferencia. En A. Castorina (comp.) Desarrollos y problemas en psicología genética. (pp.325-354) Buenos Aires: Eudeba.
- FELDMAN, D. (1990) Cambio curricular y práctica docente. 1970-1988. Propuesta educativa, Año 2, N° 3 / 4, pp 124-129.
- GIORDAN, A. y DE VECCHI, G. (1995) Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Sevilla: Díada.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1989) Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristán y A. Perez Gómez, La enseñanza: su teoría y su práctica (pp.372-413). Madrid: Ediciones Akal.
- WITTROCK, M.C. (1990) La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.

# PERSONALIDAD, INTELIGENCIA Y DESEMPEÑO ACADÉMICO

Urquijo, Sebastián  
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

## RESUMEN

Numerosas investigaciones han buscado discriminar la influencia de los factores de personalidad versus los factores cognitivos en el desempeño académico. Algunos autores atribuyen mayor importancia a las variables cognitivas (cocientes y tipos de inteligencia, habilidades cognitivas, estilos de aprendizaje, entre otras) mientras que otros consideran que los rasgos de personalidad tienen mayor peso en el desempeño académico. El presente estudio, basado en evidencia empírica obtenidas en una muestra de 880 sujetos de ambos sexos, con edades entre 11 y 13 años, alumnos de escuelas municipales y privadas de la ciudad de Mar del Plata, Argentina, describe las vinculaciones entre los rasgos de personalidad, la inteligencia no verbal y el desempeño académico en las áreas de lengua y matemática. Para la evaluación de los rasgos de personalidad se utilizó el Cuestionario de Personalidad de Eysenck para niños (EPQ-J), para la evaluación de la inteligencia no verbal, se aplicó el Test de matrices progresivas de Raven y para determinar el nivel de desempeño académico se administraron las pruebas de logro empleadas por el Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires. Los resultados indican que existen asociaciones tanto entre la inteligencia no verbal y la personalidad, especialmente la extroversión, y el desempeño académico en lengua y en matemáticas.

## Palabras clave

Personalidad Inteligencia Desempeño académico

## ABSTRACT

PERSONALITY, INTELLIGENCE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

Numerous investigations have looked for to discriminate the influence of the factors of personality versus the cognitive factors in the academic performance. The present study, based on evidence empirical obtained in a sample of 880 subjects of both sexes, with ages between 11 and 13 years, students of municipal and deprived schools of the city of Sea of the Silver, Argentina, describes the entailments between the characteristics of personality, nonverbal intelligence and the academic performance in the areas of mathematical language and. For the evaluation of the personality characteristics the Questionnaire of Personality of Eysenck for children was used (EPQ-J), for the evaluation of nonverbal intelligence, the Test of progressive matrices of Raven was applied and to determine the level of academic performance administered the tests of profit used by the System of Measurement and Evaluation of the Educative Quality of the Province of Buenos Aires. The results indicate that associations between nonverbal intelligence exist as much and the personality, specially the extroversión, and the academic performance in language and mathematics. personality intelligence academic achievement.

## Key words

Personality Intelligence Academic achievement

Numerosas investigaciones han buscado discriminar la influencia de los factores de personalidad de los factores cognitivos en el desempeño académico. Algunos autores atribuyen mayor importancia a las variables cognitivas (cocientes y tipos de inteligencia, habilidades cognitivas, estilos de aprendizaje, entre otras) mientras que otros consideran que los rasgos de personalidad tienen mayor peso en el desempeño académico.

Con relación al peso de las características de personalidad, Cote y Levine (2000), encontraron que una fuerte motivación hacia el desarrollo personal e intelectual constituye un predictor más adecuado del desempeño académico que los índices o cocientes de inteligencia. En el mismo sentido, Rindermann y Neubauer (2004) afirman que el desempeño escolar puede estar influenciado por factores de la personalidad como el autoconcepto, la ansiedad o la motivación. Un estudio de Shcheblanova (2000) observa diferencias estables de personalidad e intelectuales. Por lo tanto, parecería que ambas variables se encuentran relacionadas y que ambas intervienen afectando en forma conjunta el desempeño académico de los alumnos. Conclusiones similares aporta la investigación de Busato, Prins, Elshout, y Hamaker (2000), según la cual la habilidad intelectual y la motivación hacia el rendimiento se asociaron positivamente con el éxito académico, además de encontrar una asociación positiva entre el factor de neuroticismo y el éxito académico. En la literatura sobre el tema, no se encuentran hallazgos concluyentes respecto a la relación entre determinados factores de personalidad, como la extroversión y el neuroticismo y el desempeño académico. Respecto este punto, algunos trabajos destacan la influencia del neuroticismo en el desempeño de dominios específicos como el razonamiento verbal (Dobson, 2000), encontrando una asociación entre neuroticismo y bajo desempeño en el ámbito que corresponde al razonamiento numérico en situaciones consideradas estresantes. McKenzie, Taghavi-Khonsary y Tindell (2000) aportan datos de interés sobre las relaciones entre neuroticismo y super-ego y su influencia sobre el logro académico. Si bien la combinación entre neuroticismo y un bajo super-ego parece no tener influencia sobre el rendimiento académico, no sucedería lo mismo con la combinación de neuroticismo y un alto alter-ego, pues en este caso se encontraron correlaciones positivas entre la combinación mencionada y el desempeño académico.

Respecto al desempeño en áreas o materias escolares específicas, se han desarrollado distintas investigaciones con el objeto de indagar si aquellos estudiantes que manifiestan niveles superiores de rendimiento en algún ámbito específico como lengua o matemática, presentan un patrón o perfil de personalidad similar. Con respecto a este tema es importante destacar el trabajo de Gillespie (1999), quien indica que los varones que mostraron una preferencia marcada hacia el sentimiento, presentaron un nivel superior de desempeño en matemática en comparación con el grupo de estudiantes del mismo sexo que presentó una preferencia evidente hacia el pensamiento y que las mujeres, independientemente de sus preferencias. Por otro lado, los varones introvertidos obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas que el promedio. No se encontraron diferencias en el rendimiento de las mujeres. Los varones obtuvieron en los tests de matemática mejores puntajes que las mujeres aunque las diferencias no fueron significativas.

A través de un estudio longitudinal, Ialongo, Vaden-Kiernan, y

Kellam (1998) encuentran que los nombramientos de los pares agresivos eran proféticos de indicadores múltiples del comportamiento agresivo, particularmente para los varones. El rechazo temprano de sus pares también parecía ser una contribución única al comportamiento agresivo adolescente y al bienestar psicológico en forma de síntomas depresivos. Para las muchachas, el rechazo de sus pares también parecía estar conectado a un logro académico más pobre.

Frecuentemente, los problemas de conducta y las conductas antisociales e impulsivas se presentan en forma simultánea y conjunta. Con respecto a este punto en particular, al igual que las conductas de naturaleza antisocial, los problemas de conducta también afectan el desempeño escolar actual y futuro de los adolescentes propiciando la emergencia de otros trastornos como abuso de sustancias, problemas sexuales, problemas de salud mental y crímenes juveniles (Fergusson y Woodward, 2000). Sprague y Walker (2000), encontraron asociaciones importantes entre patrones tempranos de conducta antisocial y la emergencia de posteriores problemas en el desempeño escolar, violencia y delincuencia. Otros estudios, como el realizado por Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura y Zimbardo (2000) informan que, si bien parece que la conducta social predice adecuados niveles de logro académico, la conducta antisocial temprana no afectaría de manera importante el ulterior desempeño escolar. McCabe, Blankstein y Mills (1999), confirman la relación entre habilidades sociales y desempeño académico. Los resultados parecen confirmar las hipótesis planteadas que sugerían la existencia de relaciones entre la sensibilidad interpersonal y la resolución de problemas sociales y la capacidad predictiva de ambas variables en relación a la autoestima y a la aparición de síntomas depresivos. Por otro lado, la sensibilidad interpersonal pareció funcionar como un predictor válido del desempeño académico, tanto en hombres como en mujeres. En la misma línea de las relaciones sociales, Woodward y Fergusson (2000), observaron que aquellos niños que habían sido evaluados en edades tempranas (9 años) y que, de acuerdo a la opinión de sus maestros, habían manifestado problemas en sus relaciones interpersonales, posteriormente (16-18 años) padecían un mayor riesgo de experimentar problemas en su desempeño académico y de desempleo que aquellos niños que no habían manifestado dificultades de relación con sus pares. Los autores explican que la asociación mencionada no debe ser considerada estrictamente causal, ya que otras variables también intervienen en la situación, tales como, las características personales (p.e cociente intelectual y déficit de atención) y sociales (p.e maltrato parental y condiciones socioculturales adversas) de los estudiantes con problemas en sus relaciones interpersonales.

Otro trabajo de interés vinculado al estudio de las relaciones entre habilidades sociales y desempeño académico, consiste en la evaluación del funcionamiento. Chen, Rubin, Li, B. & Li, D., (1999) destacan que, en forma congruente con la literatura occidental, la característica definida por la sociabilidad-liderazgo, predice en forma adecuada el ajuste social y escolar. Por otra parte, la agresión-impulsividad se asocia en forma significativa con la presencia de problemas de adaptación escolar en los niños, aunque estos resultados no se repiten en el grupo de niñas. Finalmente, y contrariamente a lo expuesto por la literatura occidental, el constructo sensibilidad-timidez, en la infancia parece ser capaz de predecir la habilidad de adaptación, el liderazgo y el desempeño académico.

Para King (1998), la personalidad antisocial y la personalidad pasivo agresiva representan predictores importantes del desempeño académico. Por otro lado, los puntajes elevados tanto en la escala antisocial como en la histriónica se encuentran asociados a una disminución en la atención en clase (o asistencia a clase), mientras que los rasgos característicos de la personalidad compulsiva parecen ser adecuados predictores tanto de la asistencia como del logro académico. Otro estudio de King (2000) sugiere que ciertos desórdenes de personalidad

como el trastorno antisocial, dependiente y compulsivo funcionan como predictores adecuados del desempeño académico de los alumnos.

Con relación a las estrategias de afrontamiento, Farkasova (2000) sugiere que el uso de las estrategias de coping estaría influenciado por componentes cognitivos tales como el razonamiento independiente, la combinación de distintas habilidades, el pensamiento lógico-verbal y el pensamiento independiente, y por rasgos de personalidad, como la madurez emocional, la adaptabilidad, la confianza en sí mismo, la tenacidad, el optimismo, la responsabilidad y el sentimiento de pertenencia de grupo.

Trabajos de mayor especificidad abocados al estudio de la "inmadurez emocional", también destacan la relación entre esta variable y el desempeño académico (Archer, 1997). Con respecto a este punto, Milne y Greenway (1999) indican que en los varones los problemas escolares se asocian con bajos puntajes en la escala de inteligencia y que funcionaría como un predictor válido de bajos puntajes en escala de inteligencia completa, en la escala verbal y en los subtest denominados Información y Aritmética. Con respecto a las mujeres, hay poca evidencia que confirme la relación entre problemas escolares y capacidad cognitiva. Por otro lado, la inmadurez emocional se encuentra íntimamente ligada a los problemas escolares que afectarían el nivel de desempeño cognitivo. Otro estudio de interés sobre la inmadurez emocional en el contexto escolar, (Persinger y Tiller, 1994) encontraron diferencias en algunos rasgos de personalidad y funciones cognitivas, ya que los alumnos que presentaban problemas de desempeño académico resultaron ser más dependientes, con mayor inmadurez emocional, menor capacidad atencional y más sensitivos en comparación con el grupo control.

## METODOLOGÍA

Se trabajó con 888 alumnos de 7º y 9º año de escuelas públicas (tres marginales, de bajos recursos/alto riesgo y tres céntricas, de recursos medios/mediano riesgo) y privadas (tres escuelas céntricas, de altos recursos/bajo riesgo) de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Del total, 447 eran de sexo femenino -253 de 7º año de EGB y 194 de 9º año de EGB- y 441 de sexo masculino -247 de 7º año de EGB y 194 de 9º año de EGB-. La media de edad del total de la muestra fue de 13,47 años. La media de edad de los alumnos de 7º año fue de 12,44 años (DS 0,8072) y la de los alumnos de 9º fue de 14,36 años (DS 0,6894). El criterio de selección fue la asistencia a clase el día de administración de los instrumentos de evaluación. Al final, se obtuvieron datos completos de 667 estudiantes.

## INSTRUMENTOS

Para la evaluación de los rasgos de personalidad se administró la adaptación al español del Cuestionario Junior de Personalidad de Eysenck (EPQ-J).

Para establecer los niveles de inteligencia no verbal, se aplicó el Test de matrices progresivas de Raven.

Para determinar el nivel de desempeño académico se han administrado las pruebas de logro de matemática y lengua empleadas por el Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires, utilizadas en el año 1999.

## RESULTADOS

Se aplicó un análisis de correlaciones bivariadas con el objeto de indagar la existencia de asociaciones entre el desempeño académico en lengua y matemática, la inteligencia no verbal y la personalidad. Los resultados indican la existencia de asociaciones estadísticamente significativas del desempeño académico en matemática con la inteligencia y con todas las variables de personalidad. Con relación al desempeño académico en lengua, también se encontró una fuerte asociación con la inteligencia, aunque las relaciones con la personalidad, fueron

significativas tan sólo para la extroversión, la psicoticidad y la sinceridad. La inteligencia no verbal, se asocia de forma significativa a la extroversión, la psicoticidad y la sinceridad. Posteriormente, se ejecutó un análisis de correlaciones parciales entre las variables de personalidad y el desempeño académico en ambas áreas, controlado por los niveles de inteligencia. Los resultados indicaron la presencia de asociaciones estadísticamente significativas del desempeño en lengua y en matemáticas, con la extroversión, la psicoticidad y la sinceridad.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos sugieren la existencia de una asociación importante del desempeño académico, en las áreas de matemática y lengua, con la inteligencia no verbal en alumnos de séptimo y noveno año del Tercer Ciclo de la EGB. Así, los estudiantes con puntuaciones más elevadas en pruebas de inteligencia no verbal, tienden a obtener mejores desempeños académicos en lengua y matemática. A su vez, los resultados también permiten establecer asociaciones entre inteligencia y personalidad, con el mismo patrón que el desempeño académico.

De acuerdo al Modelo de personalidad propuesto por Eysenck, el éxito en pruebas de desempeño académico en lengua y matemática tiende a asociarse a la posesión de niveles altos (superiores al P75) de inteligencia no verbal y a una personalidad caracterizada por la extroversión, la ausencia de rasgos de dureza y la sinceridad.

Contrariamente a la literatura (Busato, Prins, Elshout, y Hamaker, 2000; Dobson, 2000; McKenzie, Taghavi-Khonsary y Tindell, 2000) no se encontraron relaciones significativas entre el neuroticismo y el desempeño académico o la inteligencia no verbal.

Nuestros resultados confirman el estudio de Shcheblanova (2000), en el sentido de que la inteligencia y la personalidad tienen influencias estables sobre el desempeño académico.

Los resultados de este trabajo sugieren que aquellos estudiantes que presenten una personalidad caracterizada por la sociabilidad, poco control de los sentimientos, estados cambiantes y tendencias optimistas, tenderán a manifestar un nivel superior de desempeño en materias como lengua y matemática en comparación con los alumnos que manifiesten ser más tranquilos, retraídos, introspectivos, reservados y controlados.

Con relación al desempeño académico y la dimensión de psicoticidad propuesta por Eysenck, los resultados indican que los sujetos caracterizados como raros y solitarios, que se meten en problemas, son fríos y faltos de sentimientos humanitarios con compañeros o animales, son agresivos y hostiles, incluso con los más próximos y queridos, tienden a presentar desempeños académicos menores.

Finalmente, la sinceridad se encuentra asociada a mejores desempeños académicos, tanto en lengua como en matemática.

En conclusión, de acuerdo a los resultados, los sujetos inteligentes, sociables, optimistas y sinceros, tienden a obtener mejores resultados escolares.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCHER, R.P. (1997). *MMPI-A: Assessing adolescent psychopathology* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- BUSATO, V.V.; PRINS, F.J.; ELSHOUT, J.J.; HAMAKER, C. (2000) Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068.
- CAPRARA, G.; BARBARANELLI, C.; PASTORELLI, C.; BANDURA, A y ZIMBARDO, P. (2000) Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
- CHEN, X.; RUBIN, K.; LI, B. y LI, D. (1999) Adolescent outcomes of social functioning in chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 199-223.
- COTE, JAMES E.; LEVINE, CHARLES G. (2000) Attitude versus Aptitude: Is Intelligence or Motivation More Important for Positive Higher-Educational Outcomes? *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 58-80.

DOBSON P. (2000) An investigation into the relationship between Neuroticism, Extraversion and Cognitive Test Performance in Selection. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(4).

FARKASOVA, E. (2000) Intellectual abilities, level of motivation and study preferences in selective classes. *Studia Psychologica*, 42(3), 231-235.

FERGUSON, D.M. & WOODWARD, L.J. (2000). Educational, psychosocial and sexual outcomes of girls with conduct problems in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 779-792.

IALONGO, N.S.; VADEN-KIERNAN, N.; KELLAM, S. (1998) Early peer rejection and aggression: Longitudinal relations with adolescent behavior. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 10(2), 199-213.

MCCABE, R.E.; BLANKSTEIN, K.R.; MILLS, J.S. (1999) Interpersonal Sensitivity and Social Problem-Solving: Relations with Academic and Social Self-Esteem, Depressive Symptoms, and Academic Performance. *Cognitive Therapy and Research*, 23(6), 587-604.

MCKENZIE, J.; TAGHAVI-KHONSARY, M.; TINDELL, G. *Personality and Individual Differences*, 29(1), 3-11(9)

MILNE, L. & GREENWAY, P.A. (1999) Do high scores on the Adolescent-School Problem and Immaturity Scales of the MMPI-A have implications for cognitive performance as measured by the WISC-111? *Psychology in the Schools*, 36 (3), 199-203.

NYLAND, J.L.; YBARRA, K.M.; SAMMUT, K.L.; RIENECKER, E.M.; KAMEDA, D.M. (2000) Interaction of psychological type and anxiety sensitivity on academic achievement. *Percept Mot Skills*, 90(3), 731-9.

RINDERMAN, H.; NEUBAUER, A.C. (2004) Processing Speed, Intelligence, Creativity, and School Performance: Testing of Causal Hypotheses Using Structural Equation Models. *Intelligence*, 32(6), 573-589.

SHCHEBLANOVA, E.I. *Russian Education and Society*, v42 n5 p5-27 May 2000

SPRAGUE, JEFFREY; WALKER, HILL (2000) Early Identification and Intervention for Youth with Antisocial and Violent Behavior. *Exceptional Children*, v66 n3 p367-79 Spr 2000

TILLER, S.G. and PERSINGER, M.A. (1994). "Elevated incidence of a sensed presence and sexual arousal during partial sensory deprivation and sensitivity to hypnosis: implications for hemisphericity and gender differences. *Perceptual and Motor Skills*, 79: 1527-1531.

WOODWARD, L. y FERGUSON, D. (2000) Childhood Peer Relationship Problems and Later Risks of Educational Under-achievement and Unemployment The *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 191-201.

# ¿QUÉ PIENSAN LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS SOBRE LAS TAREAS DE ESCRITURA QUE DEMANDAN A LOS ESTUDIANTES?

Vázquez, Alicia; Pelizza, Luisa; Jacob, Ivonne; Rosales, Pablo  
FONCyT. SECyT. UNRC. Argentina

## RESUMEN

El trabajo presenta resultados de un estudio cuyos propósitos fueron caracterizar las consignas de escritura propuestas a los estudiantes en una carrera universitaria y los procesos cognitivos demandados y analizar las concepciones de los profesores respecto de las tareas. El estudio se diseñó en dos etapas. La primera consistió en recoger y analizar consignas que solicitan la producción de un texto escrito. En la segunda se accedió a las concepciones de los profesores, atendiendo a: propósitos atribuidos a la tarea, principales resultados, problemas lingüísticos de los textos y orientaciones brindadas por los docentes. Se informan los resultados concernientes a esta segunda instancia. El análisis de los datos muestra la presencia de objetivos generales compartidos por los profesores: la promoción de procesos de pensamiento característicos de un procesamiento profundo de la información. Pese a identificar estos objetivos comunes, es posible inferir dos concepciones acerca de la escritura: una en la que es considerada como un medio de registro de información y soporte para el estudio de los alumnos y de control y evaluación para los docentes y otra en la que, sin desconocer lo anterior, es concebida también como herramienta para la promoción de aprendizajes significativos y profundos.

## Palabras clave

Escritura Concepciones Consignas Universidad

## ABSTRACT

WHAT DO UNIVERSITY TEACHERS THINK ABOUT THE WRITING TASKS THEY ASSIGN THEIR STUDENTS?

This paper presents the results of a study which had as its main objectives: first, to characterize the writing tasks assigned to students in a university study program and the cognitive processes involved, and second, to analyze teachers' conceptions regarding those tasks. The study was designed in two stages. The first one consisted in collecting and analysing tasks which require the production of a written text. In the second stage, teachers' conceptions were addressed regarding: the purpose attributed to the task, main results, linguistic problems in the texts, and teacher guidance offered. The results related to the second stage are reported. Data analysis shows the presence of general objectives shared by the teachers: promoting thinking processes characteristic of deep/thorough information processing. Despite these shared objectives, two writing conceptions can be inferred. One considers it as a means of recording information, as well as an aid for student learning and for teacher control and evaluation. The other, although encompassing the previous conception, also considers writing as a tool for promoting meaningful and deep learning.

## Key words

Writing Conceptions Tasks University

## MARCO CONCEPTUAL

Numerosos estudios han puesto en evidencia que distintas condiciones, tanto internas como externas al escritor, tales como el tipo de tarea de escritura solicitada, el tipo de texto demandado, el contexto instruccional, los conocimientos temáticos, los conocimientos sobre el lenguaje escrito y las estrategias cognitivas, las representaciones que profesores y estudiantes elaboran acerca de la tarea, son factores que inciden en la calidad de los procesos y productos de la escritura académica (Applebee, 1984; Hayes y Flower, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1992; Vázquez *et al.*, 2004a, 2004b; Vázquez y Miras, 2004).

En particular, el estudio de las consignas a través de las cuales se solicitan textos escritos a los estudiantes reviste interés por su influencia tanto en los procesos cognitivos que desencadenan en los estudiantes como en la calidad de los productos escritos. En su formulación una consigna puede promover, potencialmente, actividades reflexivas tendientes al aprendizaje significativo y profundo o "puede conducir a una acción reproductora y reduccionista que no favorezca la apropiación de habilidades y saberes objetivados" (Riestra, 2002: 60). Diversos autores señalan que las tareas de escritura pueden implicar distintos niveles de procesamiento cognitivo: aquellas que exigen reproducir una información requieren menor exigencia cognitiva que aquellas que demandan organización de información (Miras, Solé y Castells, 2000).

Asimismo, el estudio de las consignas tiene relevancia ya que orientan y organizan la actividad de los estudiantes. Las consignas expresan el tipo de demandas que realiza el docente durante las actividades de clase, se presentan como el principal instrumento con que cuenta el profesor para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de los alumnos (Monereo, 1997). Según sostiene Riestra (2002), constituyen textos que organizan las acciones mentales en los aprendientes ya que su formulación regula, ordena, dirige y prescribe las operaciones a realizar. Las consignas de escritura restringen las opciones del escritor y pautan los resultados esperados, sostiene Alvarado (2000). Restringir esas opciones implica que puede proponerse la generación de un texto nuevo o la transformación de uno existente, pueden pautarse las operaciones a realizar o simplemente fijarse algunas características del texto resultante. Al señalar los productos esperados, las consignas conforman un contrato que guían la producción y la evaluación de los textos. Además, las consignas son herramientas didácticas que proporcionan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario y la corrección.

Las consignas, sean o no de escritura, combinan precisión y claridad con cierto grado de apertura o estructuración (Gimeno Sacristán, 1988), conservan cierto margen de (in)definición ya que, por un lado, las consignas no pueden señalarle exactamente al alumno todo lo que debe realizar (en cuanto a procesos y productos esperados) y, por otro lado, es el alumno quien tiene que interpretar la consigna para proceder a resolverla, infiriendo aquello que supone se le solicita. La consigna constituye entonces un elemento mediador entre las expectativas del profesor sobre el aprendizaje de los estudiantes y la repre-

sentación que éstos elaboran acerca de lo que se espera que realicen.

Los estudios de las representaciones de los estudiantes acerca de las tareas de escritura son, comparativamente, más numerosos que los dedicados a analizar las concepciones de los profesores sobre esta misma cuestión. Precisamente, el principal interés de este estudio fue caracterizar las consignas de escritura que se proponen a los estudiantes en una carrera universitaria y analizar las concepciones de los profesores respecto de las tareas que solicitan y los procesos cognitivos que demandan.

## MÉTODO

Esta comunicación se origina en un estudio que se diseñó en dos etapas. La primera se destinó a la recolección y análisis de consignas de escritura que solicitan la producción de un escrito. En la segunda etapa se pretendió acceder, a través de entrevistas, a las concepciones de los profesores acerca de las tareas de escritura que demandan a los estudiantes, a partir de las siguientes categorías: concepciones sobre el escribir, implicancias cognitivas de la escritura, propósitos asignados a la elaboración de tareas escritas, relaciones entre el escribir y el aprender, dificultades de los alumnos en la tarea de escribir, productos textuales y cognitivos que se espera desencadene la tarea. Se pretendió además acceder a las orientaciones ofrecidas por los profesores para la realización de las tareas. En esta ocasión se informan los resultados concernientes a esta segunda instancia.

La información obtenida al finalizar la primera etapa permitió identificar consignas de escritura cualitativamente diferentes: aquellas que involucran un nivel de procesamiento cognitivo superficial y aquellas que suponen un tratamiento conceptual más complejo (Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2006). Permite también identificar las asignaturas en las que las mismas se demandan. En función de ello se seleccionaron 6 (seis) profesores que propusieron consignas de escritura contrastantes y que participan en materias que correspondan a distintos tramos formativos de la carrera: 2 profesores de los años iniciales y que propusieron tareas diferentes entre sí; de la misma manera 2 profesores de los años intermedios y 2 de los finales.

## RESULTADOS

En relación con los datos obtenidos, el análisis muestra la presencia de **objetivos** generales comunes y compartidos por los profesores: la promoción de procesos de reflexión y de pensamiento aunque formulados con diferentes niveles de precisión.

### **Formulación de objetivos con alto grado de generalidad**

“...Y tienen que hacer un análisis reflexivo y comprensivo de la información. A lo que apuntamos es que ellos puedan entender y comprender el por qué del contenido que estamos dando. ... que cada cosa tiene un por qué, entonces entender por qué se dio tal acontecimiento y que [los alumnos] puedan comprenderlo y que lo puedan explicar con sus palabras. ... es un análisis que es comprensivo, reflexivo de la información, que está muy lejos de ser mecánico” (Docente 1B).

“[La tarea]...obliga [a los alumnos] a reflexionar sobre lo que han hecho, los contenidos y todo, por eso es que se les pide de cada una de las unidades tareas escritas” (Docente 3B).

“... el escrito requiere en la mayoría de los casos un mayor nivel de organización que una exposición oral” [...] “La idea del escrito que responda a cánones académicos y que tenga una extensión muy definida a una página, debería permitir al estudiante una consideración muy profunda de los materiales que buscó para hacer el informe” (Docente 5B).

### **Formulación de objetivos con alto grado de especificación**

“Yo creo que a nivel de procesos una de las cosas que tienen que hacer [los alumnos] es [activar] procesos de selección, pero procesos de selección que tienen que ser continuamente contrastados entre textos, por qué esta idea aparece en este texto y no aparece en el otro [...] pero necesariamente hay

procesos de contrastación, comparación, búsqueda de complementariedad [...]. Entonces habría selección, confrontación, integración necesariamente, organización de estructuras. Ese es también un proceso central en la construcción de la síntesis, porque a diferencia del resumen hay que elaborar una estructura nueva, creo que eso es un proceso fuerte y fundamental, es la construcción de esa estructura que puede no responder a ninguna de las estructuras del texto fuente” (Docente 1A).

Pese a identificar los objetivos comunes que los profesores comparten, es posible inferir dos concepciones acerca de las tareas de escritura: una en la que la escritura es considerada solo como un medio de registro de información y soporte para el estudio de los alumnos y de control y evaluación para los docentes y otra en la que, sin desconocer lo anterior, es concebida también como herramienta para la promoción de aprendizajes significativos y profundos.

Los profesores que sostienen la primera concepción proponen prácticas de escritura instituidas por tradiciones de enseñanza, sobre las que no se reflexiona suficientemente y por lo tanto no advierten con claridad los procesos cognitivos que se podrían desencadenar; en consecuencia, no se proveen en la consigna especificaciones para la resolución de la tarea, como tampoco se brindan orientaciones o intervenciones destinadas a la producción y revisión del escrito. En cambio, los profesores que sostienen la segunda concepción proponen prácticas de escritura conceptualizadas, que forman parte del aparato didáctico elaborado para el desarrollo de sus asignaturas y que resultan coherentes con enfoques y contenidos adoptados en ellas. En conjunción con ello, se proveen mayores especificaciones en las consignas, se desarrollan acciones a fin de intervenir en la resolución de la tarea, se tiene mayor conciencia de los aspectos textuales y conceptuales que se demandan y se interviene sobre ellos durante el proceso de producción.

A continuación, se ofrecen fragmentos de las entrevistas mantenidas con docentes de la muestra, que reflejan ambas concepciones, considerando las siguientes dimensiones: procesos cognitivos que se intentan promover, producto esperado, especificaciones y orientaciones de los docentes y problemas en los textos de los alumnos.

### **1. La tarea de escritura como práctica tradicional instituida (Docente 1B)**

En este caso se trata de una tarea que consiste en responder a preguntas de una guía de lectura.

#### **a) Procesos cognitivos que se intentan promover**

“[Las respuestas a las guías] son datos, información que está obviamente en la bibliografía pero la tienen que inferir ellos, la tienen que razonar...” [...] “Y tienen que hacer un análisis reflexivo y comprensivo de la información. A lo que apuntamos es que ellos puedan entender y comprender el por qué del contenido que estamos dando. [...] que puedan comprenderlo y que lo puedan explicar con sus palabras”

#### **b) Producto textual esperado**

“[Del producto escrito] a mí me preocupan dos cosas [lo conceptual y la legibilidad del escrito], me preocupan porque si no entiendo lo que pusieron, si no es coherente la idea... las dos cosas me preocupan, para ellos el eje está puesto en poner lo que tengo que poner y que esté bien, no está en cómo le digo ni cómo le presento, porque yo les he dicho, no es lo mismo presentar una hoja tachonada, letra ilegible... a un trabajo bien presentado, no tiene que ser a computadora, nada. [...] yo particularmente lo único que les pido es que se pueda leer, después lo que les digo es que, no es que yo les exija, pero me parece que si yo le presento el trabajo a una persona y esta persona lo tiene que leer, por una cuestión de respeto y de sentido común, que sea prolijo y que sea legible, nada más”.

#### **c) Especificaciones y orientaciones del docente (sobre el producto textual)**

“...son observaciones en donde uno trata de orientarlos; trato no de ponerle la respuesta correcta, sino [que] trato de orien-

tarlos para que después busquen. De todas formas cuando yo devuelvo los trabajos y hago la devolución yo anoto los errores más comunes que por ahí han tenido”.

“Cuando hay muchos errores conceptuales, errores gruesos conceptuales, les pido que reelaboren alguna preguntas y me las devuelven, en otros no. En realidad con los errores conceptuales más importantes yo los vuelvo a retomar en clase, se vuelven a conversar y bueno... y ahí quedan. Pero son pocos los trabajos que se vuelven a reelaborar porque son trabajos que no van con nota, son trabajos de seguimiento”.

“...no me acuerdo ahora, de que me hayan entregado de nuevo un trabajo por un problema de redacción, se les pone: cuidado con la redacción, ojo con la redacción; pero no me han entregado un trabajo por problemas de redacción”.

#### *d) Problemas en los textos de los alumnos*

“Es incoherente lo que dicen [...] saltan de una idea a otra [...] les cuesta mucho expresarse, les cuesta mucho organizar las ideas, entonces les cuesta mucho poder escribirlas, tienen mucho problemas de redacción cuando presentan un escrito”. [...] “Muchas veces no entienden lo que se está preguntando, otras veces la respuesta no es pertinente a lo que uno pregunta” [...].

“No se entiende qué es lo que quieren poner, hay veces que no se entiende lo que escriben porque no se puede leer, porque la letra es ilegible y hay veces que no se entiende la idea porque está muy desorganizado, la expresión es muy desorganizada, entonces le cuesta mucho poner una idea y poder expresarla en la redacción”.

## **2. La tarea de escritura como una práctica conceptualizada (Docente 1A)**

En este caso se trata de una tarea de elaboración de una síntesis textual.

### *a) Procesos cognitivos que se intentan promover*

“[La tarea involucra] los procesos de condensación y los procesos de integración. [...] de qué manera se reestructura la síntesis [...] Entonces habría selección, confrontación, integración necesariamente, organización de estructuras”.

### *b) Producto textual esperado*

“... a diferencia del resumen hay que elaborar una estructura nueva, creo que eso es un proceso fuerte y fundamental, es la construcción de esa estructura que puede no responder a ninguna de las estructuras del texto fuente, esa construcción de la nueva estructura y a partir de esa estructura ya vienen otros procesos que tienen que ver con una integración a nivel de armonización, cohesión, integración de las ideas que son expuestas en los textos”.

### *c) Especificaciones y orientaciones del docente (sobre el proceso que siguen los estudiantes)*

“[Los alumnos tienen] muchas oportunidades de ir aclarando [la consigna y la tarea] y además tienen las clases de consulta [...]”

“La tarea de síntesis lleva concretamente dos meses de trabajo, tienen procesos de enseñanza y de aprendizaje y tienen distintas instancias de evaluación. Algunas de esas instancias de evaluación, son autoevaluación al interior del grupo que trabaja la síntesis, porque se trabaja en grupos pequeños, después hay otra instancia de evaluación, para esa le entregamos una guía de control, pautas y criterios”.

“... o sea hay una [evaluación] intragrupo y una intergrupar, o sea otro grupo realiza la tarea de revisar, por eso la llamamos intergrupar. Y otra que es al interior del grupo que revisa su propio texto”.

“... los aspectos conceptuales se trabajan en los teóricos y entonces se van retomando en la elaboración que se hace en los prácticos, es decir... ejemplo: un primer aspecto conceptual es caracterizar la síntesis y lo trabajamos en los teóricos, se hace incluso en la clase una primera síntesis a partir de dos textos breves, menos de una página cada uno de los textos; entonces ahí vemos qué características tiene la síntesis, a

medida que se va trabajando, porque se trabaja en clase; en otra clase teórica se puede retomar, se pueden trabajar los recursos de cohesión, por ejemplo”.

### *d) Problemas en los textos de los alumnos*

“... hay estructuras que, por más que son trabajadas, se terminan presentando como dos resúmenes y no hay integración en función del ajuste de la tarea”.

“Uno de los problemas que aparece es la fragmentación, yuxtaposición, estrategias de cortar y pegar”.

“... aparecen concretamente cuestiones a nivel de la escritura, de poder construir bien un párrafo, ya vamos a nivel de la producción, a nivel de la escritura, qué pasa con la subordinación, por ejemplo, sucesivas subordinaciones: que, que dijo, que pasó y no se logra construir la subordinada, poner un punto, comenzar otra oración, incluso ofrecer los recursos de cohesión que a veces se transforman en recursos artificiales porque [los alumnos] dicen: ‘en relación con esto...’, usan el recurso pero salen con otra cosa que no está en relación con esto, usaron el recurso porque creyeron que de esa manera integraban los dos párrafos. Hay problemas en relación con esto que se evidencia en esta distancia entre el informe metacognitivo acerca de la elaboración de la síntesis y la síntesis propiamente dicha; tienen conciencia de poner en marcha estrategias de integración, entonces dicen: ‘cuidamos la integración, nos fijamos si habíamos utilizado recursos de cohesión’ y después cuando miramos la producción de ese mismo grupo [que] dice esto a nivel metacognitivo, a nivel de la producción no está”.

## **CONCLUSIÓN**

Como evidencia el análisis realizado, se identifica la presencia de objetivos generales comunes y compartidos por los profesores para las tareas de escritura que demandan a los estudiantes. Sin embargo, estos propósitos comunes se plantean con intervenciones docentes diversas a lo largo de la realización de la tarea, con mayor o menor claridad respecto del producto esperado y con mayor o menor conciencia del potencial de la escritura para el aprendizaje.

Se observa que solo aquellos profesores que conciben a la escritura como herramienta para la promoción de aprendizajes significativos y profundos, asignan tareas en las que se especifican con claridad los requisitos que debe reunir el texto solicitado, explicitan los procesos que se intentan promover, identifican los problemas textuales tanto conceptuales como lingüísticos, y desarrollan intervenciones sistemáticas tendientes a orientar a los estudiantes durante el proceso de escritura.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALVARADO, M. 2000 Estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura. Carpeta de trabajo, Licenciatura en Educación, Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, Imprenta UNQ.
- APPLEBEE, A. 1984 Writing and reasoning. En Review of Educational Research. Vol. 53 (4): 577-596.
- GIMENO SACRISTAN, J. 1988 El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.
- HAYES, J. y FLOWER, L. 1980 Identifying the organization of writing process. En GREGG, L. W. & STEINBERG, E. R. (Eds.) Cognitive process in writing. New Jersey, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- MIRAS, M; SOLÉ, I. y CASTELLS, N. 2000 Niveaux de difficulté des tâches d'évaluation de la composition y de la compréhension écrites. Comunicación presentada en el XXVIIème SYMPOSIUM de la l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française (APSLF). Nantes, Francia. Septiembre 14 - 16.
- MONEREO FONT, C. 1997 Estrategias de aprendizaje. Madrid, Aprendizaje Visor.
- RIESTRA, D. 2002 Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la enseñanza de la lengua. En RIILL Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas 15: 54-68.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. 1992 Dos modelos explicativos de los

procesos de composición escrita. En TOLCHINSKY, L. Y TEBEROSKY, A. (Comp.) En Infancia y Aprendizaje. Número extraordinario: Más allá de la alfabetización.

VÁZQUEZ, A. y MIRAS, M. 2004 Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. Reunión Mente y Cultura: Cambios Representacionales en el Aprendizaje. Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Bariloche, 11, 12 y 13 de febrero de 2004. ([hppt://www. Crub1.uncoma. edu.ar](http://www.Crub1.uncoma.edu.ar)). Fecha de consulta: 3 de abril de 2005.

VÁZQUEZ, A.; JAKOB, I.; PELIZZA, L. y ROSALES, P. 2004a: Cambios en los enfoques para la gestión del texto académico. Resultados de una investigación con estudiantes universitarios. Trabajo presentado en las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Río Cuarto, 28 al 30 de setiembre de 2004.

VÁZQUEZ, A.; JAKOB, I.; PELIZZA, L. y ROSALES, P. 2004b Enseñar y aprender a gestionar textos escritos en la universidad. Trabajo presentado en las Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educacional. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 8 y 9 de octubre de 2004.

VÁZQUEZ, A.; PELIZZA, L.; JAKOB, I. y ROSALES, P. 2006 Consignas de escritura y procesos cognitivo - lingüísticos implicados. Un estudio en la universidad. Primer Congreso de Lectura y Escritura del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Disponible en: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura/>.



# EL CURSO INTRODUCTORIO A LA CARRERA EN LA U.N.L.P. COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

Viguera, Ariel; Cardós, Paula Daniela; Almagro, María Florencia; Leguizamón, Marcela Bettina  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo establecer las coordenadas de inicio para una investigación acerca del valor que asume el Curso Introductorio a la Carrera de Psicología en la UNLP como instancia de formación docente. Entendemos que la organización y desarrollo del curso configura un dispositivo de formación que propicia la construcción del conocimiento profesional de los Licenciados y Profesores en Psicología tanto como de los estudiantes avanzados de las carreras que eligen incorporarse al mismo para realizar una de sus primeras experiencias en el rol docente. Consideramos que el trabajo grupal y lo que denominamos una perspectiva histórica a la hora de abordar el conocimiento psicológico favorecen los procesos de reflexión necesarios, en el caso de los alumnos para la construcción del conocimiento académico y en el caso de los docentes para la construcción del conocimiento profesional. Con el propósito de visualizar el proceso de construcción del conocimiento profesional en los docentes referidos el dispositivo formativo incluye: la observación y supervisión de clases; encuentros grupales del equipo docente antes y durante el desarrollo del curso; evaluación y autoevaluación del desarrollo del curso.

## Palabras clave

Curso introductorio Conocimiento profesional Dispositivo de formación

## ABSTRACT

THE INTRODUCTION COURSE TO THE CAREER OF PSYCHOLOGY IN THE UNLP LIKE AN INSTANCE OF EDUCATIONAL FORMATION

This work sets out to establish the coordinates of beginning for an investigation about the value that assumes the Introduction Course to the career of Psychology in the UNLP like an instance of educational formation. We understand that the organization and development of the course form a formation device that causes the construction of the professional knowledge of the Lawyers and Professors in Psychology, as much as of the advanced students that choose to get up themselves to make one of his first experiences in the educational roll. We considered that the group work and what we denominated an historical perspective at the time of approaching the psychological knowledge favor the necessary processes of reflection, in the case of the students for the construction of the academic knowledge and in the case of the educational ones for the construction of the professional knowledge. In order to visualize the process of construction of the professional knowledge in the educational ones referred the device includes: the observation and supervision of classes; group encounter of the educational equipment before and during the development of the course; evaluation and autoevaluación of the development of the course.

## Key words

Formation device Professional knowledge

## INTRODUCCIÓN

El Curso Introductorio a la Carrera de Psicología en la UNLP cobra particularidad en el año 2007, en tanto constituye la primera experiencia en el contexto de la recientemente creada Facultad de Psicología. Es en este marco que concebimos el Curso como instancia de enseñanza, aprendizaje y formación que se configura en torno a un dispositivo en que el trabajo grupal ocupa el lugar central.

La duración del curso es de 4 semanas, en cada semana los estudiantes deben asistir a 3 clases de trabajos prácticos de 3 horas así como a una clase teórica de 2 horas. Deben cumplir con el 85% de asistencia obligatoria a los trabajos prácticos y a las clases teóricas, presentar 3 TP domiciliarios y 1 TP grupal, y realizar dos evaluaciones de progreso, una a mediados del curso y la otra sobre su finalización. El equipo docente está compuesto por 1 profesor titular, 1 adjunto, 2 JTP, 12 ayudantes diplomados con semidedicación, 10 ayudantes diplomados con dedicación simple y 12 ayudantes alumnos ad honorem. En las 2 semanas previas al inicio del curso el equipo docente tiene reuniones preparatorias diarias, de 3 horas, que una vez iniciado el curso se acompañan de 1 reunión semanal y de 1 reunión de evaluación general una vez finalizado el mismo.

En el transcurso de las semanas de dictado se desarrollan los temas que corresponden a una estructura de cuatro módulos. La propuesta pedagógica de este Curso Introductorio apunta a la construcción por parte de los ingresantes de un primer conjunto de conocimientos básicos acerca de: la estructura de la Universidad en general y en particular de la UNLP (Facultad de Psicología); a la historia de la Psicología en tanto disciplina y profesión considerando contextos más amplios y más restringidos (mundo, país, ciudad); y a la Psicología como ciencia y sus distintos ámbitos de desempeño profesional. Dicha construcción en torno a los ejes señalados constituye una primera posibilidad de apropiación de conocimientos de diferente estatus para lo cual se toman como punto de partida las nociones previas que poseen los alumnos a fin de intervenir en forma apropiada para posibilitar el aprendizaje. Las clases teóricas y el dispositivo grupal en los TP como modalidades de trabajo intentan favorecer en los alumnos la construcción compartida de conocimientos en un clima de reconocimiento mutuo en el marco de su primer encuentro con una profesión constituida por diversas disciplinas de conocimiento, tradiciones de investigación, prácticas específicas y por discursos que poseen una implantación cultural amplia con características muy singulares en nuestro país.

## DESARROLLO

Desde este enfoque, uno de los objetivos principales es el de brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan ubicarse en el inicio de la carrera en una *perspectiva histórica*. La idea de una perspectiva alude por un lado al propósito de que adquieran una primera representación organizadora del recorrido académico que van a transitar en la facultad en los años de la formación de grado. A la vez, la idea de que tal perspectiva sea denominada histórica gira en torno a la hipótesis de que los objetos de conocimiento en psicología son históricos, es decir que son producidos por formas específicas de teorizar, de pensar, y por procedimientos específicos de indagación o investigación que sufren permanentes transforma-

ciones a lo largo del tiempo.[i] En otras palabras, esta perspectiva histórica significa tener en cuenta que los seres humanos se transforman en sus relaciones sociales a la luz de la historia que escriben; que se recrean a sí mismos a través de sus propias categorías interpretativas, y que por lo tanto esto se ve reflejado en la cultura en general y en la ciencia en particular, en diferentes momentos y a través de diversos autores representantes de distintas corrientes de pensamiento. Por ende el conocimiento académico y profesional puede transformarse a la luz de la reflexión crítica sobre las mutaciones humanas, históricas y sociales; de allí que consideramos por ejemplo que sólo pueden entenderse los debates actuales de la psicología contemporánea si se los estudia rastreando las fuentes y las coyunturas singulares que les dieron origen y sentido, conociendo así cuáles eran las problemáticas a las cuales intentaban dar respuesta y qué niveles de consenso y alcance explicativo pudieron obtener.[ii]

El ingreso a la carrera inscribe una relación de pertenencia que pone en juego la subjetividad propiciando el despliegue de un proceso de construcción de identidad profesional, en el que el presente y el futuro no cobran sentido sino a partir del pasado. Pero la vertiente que estamos enfatizando en este trabajo apunta a considerar que también se pone en juego la subjetividad de todo el equipo docente, en particular de los jóvenes graduados y los ayudantes alumnos que tienen por lo general su primera experiencia docente en el interior de este dispositivo. Por eso la propuesta contempla, a su vez, la instalación del dispositivo grupal como modalidad de trabajo al interior del equipo docente.

Nuestra investigación sobre la vertiente formativa de esta experiencia de enseñanza y aprendizaje se propone establecer el valor que cobra la misma para los profesionales y alumnos avanzados que asumen el rol docente. Como decíamos anteriormente, entendemos que esta instancia resulta relevante en la construcción del conocimiento académico para quienes inician la carrera y profesional para quienes la están finalizando o para aquellos que empiezan a transitar la vida profesional.

A la hora de pensar ¿qué es la formación?, Gilles Ferry plantea la relación de esta con la adquisición de una forma, con el “ponerse en forma” (Ferry, 1997). El autor diferencia la formación de la enseñanza y del aprendizaje, al tiempo que los reconoce como soportes de la misma. Finalmente alude a la formación como un desarrollo personal en el cual si bien el sujeto se forma a sí mismo, sólo puede hacerlo por mediación y es allí que cobran sentido los dispositivos y los contenidos de aprendizaje que operan en tanto mediadores.

El concepto de *dispositivo* en Foucault es retomado por Laura Gaidulewicz para ser definido considerando “la particular configuración que adoptan varios elementos estratégicos conjuntamente con un cierto tipo de génesis” (Gaidulewicz, 1999, p.77). Los elementos mencionados remiten a un conjunto heterogéneo que implica discursos, instituciones, espacios y disposiciones arquitectónicas, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; lo dicho y lo no dicho. Esto significa que la sobredeterminación funcional del dispositivo conlleva la generación de fenómenos y efectos no buscados que esta investigación intentará visualizar para reutilizarlos con fines estratégicos.

Las instancias de trabajo grupal con los docentes, previas al inicio del curso y durante el mismo, facilitan lo que se denomina retorno sobre sí mismo. M. Souto refiere al mismo como necesario en la formación en tanto se trata de un retorno que “contiene pensamientos, sentimientos, percepciones sobre uno mismo, pero que sólo puede hacerse con la mediación del otro, en la intersubjetividad” (Souto, 1999, p.119). La autoevaluación en tanto presentación y representación narrada de la propia experiencia permite tomar distancia a fin de asumir una posición más crítica y reconstruir las formas de actuar y ser en el aula. La observación de clases en el marco de un dispositivo

de formación constituye una acción en la que se articula lo visto y escuchado en una actividad y que hace posible la comprensión de las prácticas áulicas. Ello en tanto se considera que observar los procesos pedagógicos implica “significar lo observado en relación con el conjunto de condiciones de funcionamiento que atraviesan la situación observada y los actores involucrados en la misma” (Poggi, 1996, p.70). La reflexión conjunta entre observado y observador promueve la resignificación y tematización de las situaciones observadas y por ende la reflexión sobre éstas y el actuar del docente. El conocimiento del docente se transforma en conocimiento profesional a partir de los procesos de reflexión basados en la misma labor docente: “La singularidad de los problemas que se presentan en la práctica docente promueven acciones sobre las cuales es necesario que los propios docentes reflexionen en tanto se constituyen en experiencia que transforma su conocimiento profesional”. (Compagnucci y Cardós, 2006, p.191).

Explorar dicha transformación supone desarrollar un proceso de investigación profesional o investigación sobre la propia acción, donde se incluyan las habilidades personales facilitadoras del desempeño profesional. La escritura a modo de autoevaluación de las propias prácticas constituye una actividad que privilegia la comprensión sobre la explicación abordando el relato como instrumento de análisis y reflexión que da lugar a la interpretación de lo acontecido y reenvía al sujeto a una multiplicidad de significados que permiten la resignificación de las prácticas y la construcción de nuevos conocimientos.

## METODOLOGÍA Y CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo supone una perspectiva de investigación cualitativa en tanto es nuestro propósito rescatar el hacer y decir de los sujetos implicados para acceder a las estructuras de significación que le dan sentido. La propuesta pedagógica del curso posibilita la configuración de un dispositivo de formación que nos permitirá abordar las prácticas de los docentes en tanto objeto de observación, análisis y reflexión.

La información considerada para el análisis ya fue obtenida durante la experiencia de este año en distintas instancias: A) La observación de clases por parte de los docentes que constituyen el equipo coordinador como instancia necesaria en el desarrollo del curso, no asociada al control y retomada como objeto de análisis en un encuentro posterior entre observador y observado. B) Los registros basados en las “puestas en común” de los trabajos en pequeños grupos semanales así como en la reunión de evaluación final. C) Los informes de autoevaluación realizados por los auxiliares docentes y alumnos.

Un primer análisis de la información recabada muestra la problematización y reflexión que la enseñanza de la Psicología desde una perspectiva histórica suscitó en los docentes. La primera cuestión que devino explícita fue la dificultad que manifestaron respecto a la tarea de enseñar psicología desde una perspectiva (la histórica) en la cual no habían sido formados. En efecto, dicha problemática puso de manifiesto la existencia en nuestra facultad de cierto imaginario acerca de la Psicología y el rol del psicólogo en el cual con frecuencia la teoría y la práctica aparecen descontextuadas y con cierto carácter ahistórico. Esto se acompaña de un excesivo centramiento en lo subjetivo individual que obstaculiza la participación de alumnos y graduados en equipos interdisciplinarios y/o de investigación.

Teniendo en cuenta que el ingreso a la carrera de Psicología en la UNLP fue cerrado por la dictadura militar que interrumpió la democracia entre 1976 y 1983, consideramos que el imaginario al que hacemos referencia se fue construyendo a partir de la reapertura y reorganización curricular de la carrera en 1984. Por lo tanto sus condiciones de producción se hallan estrecha e indisolublemente ligadas a los tiempos de elaboración del pasado reciente y sus efectos en la formación académica y profesional. Pensamos entonces que el objetivo principal del curso introductorio debe apuntar a propiciar la *reflexión*

*deliberante*[iii] sobre la relación de la teoría y la práctica profesional considerando el contexto sociohistórico de nuestro país, el trabajo institucional, el análisis crítico, la autonomía de pensamiento y la necesidad de la investigación académica en el marco de las Universidades Nacionales.

---

## NOTAS

[i] Puede revisarse en profundidad esta idea en Talak (2003).

[ii] El conocimiento profesional del profesor es definido como "complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica" (Sanjurjo, 2004, p 128).

[iii] Denominación que homenajea la concepción de subjetividad autónoma de Cornelius Castoriadis, es decir la idea de seres humanos capaces de reflexionar acerca de aquello que los precede temporalmente -las significaciones heredadas y la historia misma- y actuar deliberada y responsablemente en consecuencia. Cf. Castoriadis (2004).

## BIBLIOGRAFÍA

BLEICHMAR, S. (1999): Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo, en Revista Ateneo Psicoanalítico "Subjetividad y propuestas identificatorias", N° 2, Bs. As.

CARPINTERO, E. y VAINER, A. (2004): Las huellas de la memoria. Psicoanálisis y salud mental en la Argentina de los '60 y '70. Bs. As., Topía.

CASTORIADIS, C. (2004): Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

COMPAGNUCCI, E. & CARDÓS, P. (2006). Los contextos de enseñanza y aprendizaje La formación del profesor en Psicología. En Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. UBA. Tomo I, pp. 191-193.

DE LA FUENTE ARIAS, J. (2003). ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado?. Reflexiones para una investigación (Versión electrónica) en Papeles del Psicólogo, N° 86.

FERRY, G. (1997). Pedagogía de la Formación. Buenos Aires: Novedades Educativas, Formación de Formadores Serie Los Documentos 6.

GAIDULEWICZ, N. (1999). El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault. En Souto, M., Barbier, J.M., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N. & Mazza, D. Grupos y dispositivos de formación (pp. 73-81). Buenos Aires: Novedades Educativas, Formación de Formadores Serie Los

### Documentos 10.

POGGI, M. (1996). La observación: elemento clave en la gestión curricular. En Poggi, M. (Eds.) Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular. (pp. 61-78). Buenos Aires: Kapelusz.

ROSE, N. (1998): "Una historia crítica de la psicología", en *Inventing our Selves*, Cambridge University Press.

SANJURJO, F. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. En *La Formación docente* (pp.121-129). Publicación de Conferencias y Paneles del 2do. Congreso Internacional de Educación. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

TALAK, A.M. (2003). La historicidad de los objetos de conocimiento en psicología, en *XI Anuario de Investigaciones*, pp. 505-514. Facultad de Psicología, UBA.

VIGUERA, A. (2006). De la huella al testimonio: las memorias indecibles en la experiencia concentracionaria argentina. En Ahumada, José; Pantalone, Marzio y Rodríguez, Víctor (editores). *Epistemología e Historia de la Ciencia*, Vol. 13, editorial del Centro de investigadores en Filosofía e Historia de la Ciencia de la Universidad Nacional de Córdoba.

# LOS TALLERES PREVENTIVOS: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COMPARTIDA

Villalva, Adriana; Casset, Miryam; Ferrer, Carina Del Carmen  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

## RESUMEN

En el marco del "Proyecto de Investigación evaluativa sobre estrategias de orientación vocacional ocupacional integral para contribuir a revertir la inequidad psicosocial" y cumpliendo con uno de sus objetivos que es el de lograr conocer las estrategias más adecuadas, para acortar la brecha de la inequidad en los jóvenes de escuelas medias de poblaciones vulnerables, es que se implementaron durante el segundo semestre del año 2006, como una de sus estrategias los Talleres Preventivos: una experiencia compartida en escuelas vulnerables de la Zona del Gran La Plata. Estos talleres tuvieron como propósitos, por un lado acercar a los alumnos de la carrera de psicología al ámbito educativo en un rol protagónico como es el de coordinador grupal, operando al mismo tiempo como educadores y promotores de salud, y por el otro generar al interior de las escuelas espacios de comunicación y participación activa, en el que los alumnos pudieran poner en juego una actitud proactiva frente a los problemas de salud que los preocupan.

## Palabras clave

Talleres Estrategias Participación

## ABSTRACT

PREVENTIVE WORKSHOPS: A SHARED LEARNING EXPERIENCE

As a result of the Investigation: "Evaluative research Project on vocational guidance strategies to contribute to revert the psycho-social inequality", we have implemented preventive workshops: a shared experience in vulnerable schools of the Gran La Plata zone, during the 2006 second semester. In this way we accomplish one of the purposes of this Project, which is to get to know the more adequate strategies to reduce the distance of inequality in young people from vulnerable populations high schools. The purposes of these workshops are, on one hand, to approach psychology students to the educative scope by playing the first role, as a coordinator of a team is, at the same time working as educators and health promoters, and by the other hand to generate communication spaces and active participation in schools, enabling the students to put into play a proactive attitude in front of health problems that worries them.

## Key words

Workshops Strategies Participation

## 1. INTRODUCCIÓN

La Catedra Psicología Preventiva pertenece al 5to. Año de la Carrera de Psicología, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. La misma se ubica en el tramo final dentro del Plan de Estudios y en lo que se puede denominar Ciclo de Formación Profesional o Superior, Subárea ocupacional.

Evidentemente, no es sencillo poder dar respuesta a la formación integral que necesitan tener hoy los profesionales, sin embargo, es necesario abordar la misma en pos de ir achicando la brecha que existe entre el mundo del conocimiento abordado al interior de las aulas y la aplicación de ese conocimiento frente a las problemáticas psicosociales que están presentes hoy en la sociedad en su conjunto.

Frente a este desafío y en el marco del Proyecto de Investigación: " Investigación evaluativo sobre estrategias de orientación vocacional ocupacional integral para contribuir a revertir la inequidad psicosocial" (Dirección: Dra. Mirta Gavilán), que vienen desarrollando las Cátedras de Orientación Vocacional y Psicología Preventiva, vimos pues la posibilidad de generar una propuesta pedagógica donde cobró especial relevancia la práctica al interior del sistema educativo.

La implementación de talleres de prevención llevados a cabo nos permitieron abordar dos ejes educativos: por un lado el aprendizaje del rol del psicólogo en un nivel de intervención grupal y por el otro el aprendizaje de vivencias compartidas entre adolescentes y jóvenes tendientes a la promoción de la salud y calidad de vida.

## 2. MARCO REFERENCIAL

### Adolescencia, salud y prevención

El concepto de adolescencia no nació con la humanidad, ni tampoco nace con cada uno de nosotros inscrito en el genoma sino que es el producto de la reflexión humana sobre la humanidad. Es, como se define desde las ciencias sociales un constructum, es decir:

*Un concepto que se ha inventado para organizar el conocimiento sobre un sector de la experiencia humana.*

Hoy podemos afirmar que la fenomenología de la adolescencia, su duración, características comportamentales, su lugar en la familia y en la organización social, están en gran medida determinados culturalmente.

Hoy podemos decir que la adolescencia aparece como: *El resultado de la interacción de los procesos de desarrollo biológico, mental y social de las personas, y de las tendencias socioeconómicas y las influencias culturales específicas.*

### El adolescente frente a un nuevo cuerpo.

Los procesos de duelo con respecto al cuerpo infantil perdido son una tarea fundamental de esta etapa ya que llevan a asumir una modificación del esquema corporal y al conocimiento físico de sí mismo en una forma muy característica para este período.

Otra tarea en la etapa adolescente consiste en que deben configurar y consolidar su propia identidad como persona única y madura.

En el transcurso de este proceso - elaboración de los duelos y construcción de la identidad - se observa en el adolescente

sentimientos y comportamientos ambivalentes: Autonomía - dependencia, rebeldía - compromiso, agresividad - sumisión, fluctuaciones del humor y del estado de ánimo, se pueden presentar casi al mismo tiempo.

Una comportamiento característico en esta etapa del desarrollo es el llamado sentimiento de omnipotencia, el *"yo lo puedo todo y a mi nada me puede pasar"*, esto lleva al adolescente muchas veces a actuar con inconsciencia y sin valorar las posibles consecuencias de sus actos.

En este período, los adolescentes toman importantes responsabilidades nuevas, como el desempeño de un trabajo, la participación en agrupaciones sociales, la conducción de vehículos, etc. Muchas veces éstas situaciones exponen a los jóvenes a un abanico creciente de influencias culturales y riesgos psicosociales, como el abuso de bebidas alcohólicas, el consumo de drogas, la actividad sexual, trastornos en la alimentación etc. los cuales necesitan ser detectados a tiempo y tomar medidas preventivas y asistenciales con el fin de evitar mayores trastornos.

La prevención de las conductas de riesgo en la adolescencia requiere de un enfoque multidimensional donde el análisis de los aspectos psicosociales desempeña un papel relevante en el conjunto de causas que provocan este tipo de conductas en dicho período.

Frente a esto los talleres diseñados desde la cátedra hicieron hincapié en trabajar con los adolescentes un concepto de salud donde se la define como *no solamente ausencia de enfermedad. Definir lo saludable como toda experiencia que posibilita el desarrollo de la persona, su autoafirmación y su crecimiento, tanto a nivel individual como colectivo.*

### 3- Un modelo de intervención:

*Los Talleres preventivos: una experiencia de aprendizaje compartida*

La propuesta pedagógica tuvo básicamente dos objetivos:

- *Relevar* las principales representaciones que en torno al cuidado de la salud, enfermedad, promoción y cuidados tienen los adolescentes.
- *Identificar* los principales problemas de salud que preocupan a la población adolescente.

## CONCLUSIONES

### A. Respetto a los destinatarios de los talleres

Siendo uno de los objetivos de los talleres la indagación sobre las representaciones sociales que los adolescentes de hoy tienen con respecto a la salud, la enfermedad y el cuidado del cuerpo, como también el grado de información con la que cuentan sobre determinadas problemáticas psicosociales consideramos pertinente recuperar algunos comentarios que aparecían de manera recurrente en diferentes grupos de trabajo al indagar sobre los conceptos que manejaban.

*"Según la OMS es el completo bienestar físico, mental y social de una persona"*

*"Estar sano es no tener enfermedades, estar limpio, estar bien psicológicamente y físicamente, contar con agua potable y medicamentos"*

*"Estar libre de enfermedades, tener buen estado físico. Buena alimentación. Sentirse bien e higiene sobre todo."*

*"Si tenés trabajo estás sano, si no tenés recursos te enfermas"*

Frente a estas expresiones se puede inferir que la concepción que manejaban sobre la salud es el equilibrio bio - psico - social, repetían claramente el concepto planteado por la O.M.S. El manejo de esta definición respondía a que los alumnos en su mayoría habían trabajado el tema en la asignatura "Salud y Adolescencia", que forma parte del diseño curricular del primer año de las escuelas Polimodales. Cuando en los grupos se abordaba alguna problemática particular (Sida- Adicciones), se podía evidenciar que los alumnos contaban con información fragmentada que en un alto porcentaje se limitaba a la descrip-

ción de los aspectos biológicos ligados a la problemática y/o enfermedad, es decir se la analizaba desde un abordaje clínico - asistencial.

Al discutir sobre aquellos factores ambientales, económicos y sociales que se relacionan directamente con la salud de un individuo permitió incorporar en los grupos una segunda consigna referida a quién o quiénes son responsables del cuidado de la salud.

De la discusión grupal surgieron las siguientes expresiones:

*"El que tiene que poner orden no lo pone"*

*"En las salitas no te dicen nada"*

*"El Estado no hace nada, se tendría que encargar de la salud y de los pobres también"*

*"Hay lugares donde la gente no tiene nada, el gobierno tiene que darle las cosas"*

*"La sociedad la hacemos todos, entonces todos tenemos que hacer algo"*

A partir de estas expresiones se pueden inferir dos posiciones: una donde los alumnos consideraron que el tema de la salud se trata de una dimensión personal en cada situación particular. La segunda ligada a la representación que ellos tienen con respecto al estado y su responsabilidad frente al cuidado de la salud.

Se puede ver que en ambas posiciones se coloca el cuidado de la salud en un lado o el otro, no hay una reflexión sobre el accionar conjunto entre el Estado y la Comunidad. Esta manera de concebir el cuidado de la salud desde una uniresponsabilidad conlleva una concepción de prevención ligada al accionar individual perdiéndose de vista el potencial que tienen las acciones colectivas, es decir se desconoce la posibilidad de acciones articuladas entre el estado, o las instituciones que lo representan, con la comunidad.

Con respecto a la información que los alumnos tenían referida a las temáticas abordadas en los talleres se evidenció, la misma se presenta de manera fragmentada, si bien se reconoce a la escuela como uno de los espacios que informa, señalan al mismo tiempo que lo que se les brinda no alcanza, vimos por otro lado que algunas temáticas quedan delegadas a ser tratadas solo al interior del ámbito familiar. Esto se hace evidente cuando los alumnos refieren haber tratado la temática de la sexualidad donde algunos docentes la desarrollan con cierto "miedo" "no brindando información en algunos casos sobre el uso de los métodos anticonceptivos o ante las inquietudes que representan el tema del aborto.

Podemos señalar entonces, como una característica común a todos los grupos que los alumnos tienen una aproximación a las temáticas que se trabajaron en los talleres, pero se evidencia ausencia por un lado de información y fundamentalmente ausencia de debate reflexivo sobre los temas.

### B. Respetto a los alumnos de psicología

La propuesta de que la coordinación fuera compartida fue muy bien recepcionada y fue llevada a cabo sin mayores dificultades, adecuando las intervenciones en función de las características de los grupos. Si bien en algunos casos los alumnos manifestaron ciertas dificultades para enfrentar los imprevistos propios de la dinámica de taller (repetir reiteradamente las consignas, mediar ante la imposibilidad de acordar criterios de trabajo al interior de los pequeños grupos, lograr que se concentre la atención en la tarea, etc), las estrategias que se fueron dando como coordinadores fueron adecuadas pudiendo alcanzar los objetivos propuestos para los talleres.

La puesta en marcha de los talleres desafió a los alumnos de las carreras en dos sentidos, por un lado el de ubicarse frente a un grupo de adolescentes para abordar temáticas que por la cercanía generacional compartían; por otro lado asumir el compromiso de operar como mediadores entre las necesidades e inquietudes de los alumnos y los saberes o conocimientos que debían lograrse transmitir durante el desarrollo del taller.

De lo relatado por los alumnos luego de la experiencia relatos podemos señalar dos elementos interesantes. Uno de ellos la representación que sobre los adolescentes tenían los alumnos, subestimándolos en el sentido del compromiso que podrían o no asumir frente a los talleres, aquí es necesario re trabajar con los alumnos que la dispersión, la ambivalencia, el desafío a la autoridad, son características propias de la adolescencia que no deben ser tomadas como obturantes de la tarea sino que deben ser tenidas en cuenta para pensar y planificar estrategias que contemplen a las mismas. Otro elemento interesante es el hecho de que los alumnos rescatan la experiencia como algo muy positivo más allá de la sobrecarga que les exigió llevarla adelante, se valorizó la posibilidad de transferir lo aprendido, en este caso los contenidos relacionados a la promoción y prevención de la salud. Se rescató la posibilidad de ejercer un rol protagónico donde pudieron promover un espacio en el que los adolescentes pudieron hablar y ser escuchados, donde se pudo discutir, reflexionar y compartir maneras de pensar y sentir.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, E. (1999): El Taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de La Plata, tercera edición.
- BECK, U. (1998) La sociedad del riesgo (hacia una nueva modernidad). Paidós Ibérica. Barcelona.
- BUELA CASAL, G.; CARRASCO GIMÉNEZ, T. & FERNÁNDEZ RÍOS, L. (1997) Psicología Preventiva. Pirámide. Madrid
- E-KESSLER, G. (1996) "Empobrecimiento y Salud: nuevos riesgos, condiciones de acceso y exclusión" en Mendez Diz, A y Fendling, L.(comps). La Salud en Debate, 2da parte. Instituto de Investigaciones Gino Germani, C.B.C, UBA. Buenos Aires. Beck, U. (1998) La sociedad del riesgo (hacia una nueva modernidad). Paidós Ibérica. Barcelona.
- GAVILÁN, M. (1995) "Hacia una estrategia integral de Prevención". En Serie Pedagógica, 3. UNLP. La Plata.
- GAVILÁN, M.; CHÁ, T. & QUILES, C. (2005) "Paradoja: alta problemática psicosocial - baja intervención orientadora". Revista Orientación y Sociedad. N° 5. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Editores. UNLP. Ciudad de La Plata.
- OPS. Oficina Panamericana de la Salud (1995) "La Salud del Adolescente y el Joven ". Publicación Científica n° 555. Washington.
- OPS. Oficina Panamericana de la Salud (1992): Manuel de Medicina de la Adolescencia. Programa de Salud n° 20. Washington.
- Investigación Evaluativa sobre estrategias de Orientación Vocacional Ocupacional para contribuir a revertir la inequidad psicosocial. 2006-08. Dirección: Dra. Mirta Gavilán. Secretaría de Ciencia y Técnica. UNLP.
- La Orientación Vocacional Ocupacional en escuelas con población de alta vulnerabilidad psicosocial. 2002-05. Dirección: Dra. Mirta Gavilán. Secretaría de Ciencia y Técnica. UNLP.

# RELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA DE BUCARAMANGA

Villamizar Acevedo, Gustavo Alfonso  
Universidad Pontificia Bolivariana. Colombia

## RESUMEN

El objetivo de la investigación fue identificar la relación entre estrategias de aprendizaje y Rendimiento Académico, en 101 estudiantes Universitarios. La prueba utilizada fue la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA Abreviada para Estudiantes Universitarios, los resultados arrojados por inventario se correlacionaron con el promedio académico, tomado este a partir de las notas obtenidas en las asignaturas de carácter disciplinar. Los resultados de las diversas correlaciones muestran el peso que tiene la motivación de carácter intrínseco en el aprendizaje, ya que es el factor que tiene mayor índice, tanto en el análisis ítem por ítem, como en el realizado por Subpruebas.

## Palabras clave

Estrategias Rendimiento Correlación

## ABSTRACT

RELATION BETWEEN LEARNING STRATEGIES AND ACADEMIC PERFORMANCE IN STUDENTS OF PSYCHOLOGY OF THE UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA DE BUCARAMANGA

The objective of this investigation was to identify the relation between learning strategies and academic performance, in 101 university students. The test used was The Strategies of Learning Scale. The obtained data was correlated with the academic average, tacked from the obtained notes in the disciplinary subjects. The results of the diverse correlations shows the weight that the internal motivation have in students, because is the factor that have the greater indices, as much in the analysis item by item as the analysis made by subjects. Also was found that students change the learning strategies in agreement to subjects.

## Key words

Strategies Performance Correlation

Es común escuchar en el profesorado universitario quejas sobre el bajo rendimiento académico de los estudiantes, así como elucubraciones sobre tal situación, las que presuponen asociadas a variables de diversa naturaleza, siendo la más frecuente la indisciplina escolar que se manifiesta en el no estudiar, es decir los profesores asocian bajo rendimiento con poco estudio.

Los estudiantes, por su parte, miran con preocupación como sus esfuerzos no se materializan en el aprendizaje, por ello se muestran contrariados ante el reclamo de los profesores llamándoles la atención por el poco tiempo que dedican a estudiar, pues consideran gran parte de su tiempo lo destina a ello, con el fin de alcanzar éxito académico.

La anterior situación, lleva a suponer el manejo de presupuestos diferentes, entre profesores y estudiantes; para los profesores los estudiantes que sacan malas notas, reflejan en ellas su desinterés y desmotivación, en cambio para los estudiantes, el punto neurálgico de su bajo rendimiento habría que buscarlo en otro lugar, al considerar que a pesar que estudian, no alcanzan las notas esperadas.

Considerando que la confrontación de las dos posiciones no permite desarrollo alguno, se plantea la realización de la siguiente investigación que busca identificar las estrategias de aprendizaje que utilizan estudiantes de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga y su relación con el rendimiento académico.

De acuerdo a lo descrito la siguiente investigación busca responder el siguiente interrogante, ¿Existen relación entre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga y su rendimiento académico?

## MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

El núcleo central de esta investigación esta conformado por tres términos aprendizaje, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico alrededor del primero de ellos se han construido toda una serie de presupuestos teóricos conceptualmente diferentes, el aprendizaje significativo se tomo como el referente teórico central de esta investigación. Este modelo fue estructurado por el psicólogo David Ausubel, y contribuyeron en su desarrollo y posicionamiento Novak y Gowin. Según Díaz y Hernández (1998), Ausubel, considera que "el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva" (Pág. 18)

El interés de la Psicología Educativa por analizar las estrategias que utilizan los estudiantes en su proceso formativo, se ha venido incrementando, a partir de las investigaciones pioneras realizadas en Noruega y Gran Bretaña, por Marton, Saljo y Entwistle.

El término estrategia hace parte del argot militar, se encuentra relacionado con la planeación consciente de una serie de actividades para alcanzar unos objetivos, al extrapolarse a la educación el concepto se asocia con las acciones deliberadas que

los estudiantes realizan para aprender a aprender.

Según Corral de Zurita y Alcalá (2002) entre las primeras definiciones, sobre estrategias de aprendizaje se encuentra la de Weinstein y Mayer, que las identifican como "conductas y pensamiento que un aprendiz utiliza en su proceso de aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación" (Pág. 1), por su parte Monereo y Castillo, la definen como "un proceso de toma de decisiones, conscientes e intencional, acerca de que conocimientos, procedimentales y actitudinales poner en marcha para conseguir un objetivo de aprendizaje en un concepto definido por unas condiciones específicas". (Muñoz, 2005)

Díaz y Hernández (1998), Valenzuela (1999), Genovard y Gotzens, citados por Valle, Barca, González y Núñez (1999), y Corral de Zurita y Alcalá (2002) ven las estrategias de aprendizaje como una serie de procesos Internos y conductuales que promueven un aprendizaje efectivo y eficiente, que un estudiante emplea cuando trata de aprender con la intención de influir en su proceso de codificación, todo esto conlleva la realización de una serie de operaciones con el fin de conseguir unos objetivos.

Entre las investigaciones sobre esta temática se encuentran las de Cerioni y Vélez de Olmos, referenciada por Muñoz (2005) encontraron que estudiantes universitarios emplean una serie de estrategias en su proceso de estudio, pero que son muy pocos los que tienen en cuenta la necesidad de controlar la marcha de su aprendizaje y realizan acciones específicas para recordar la información. Entre las estrategias más utilizadas identificaron la lectura y la relectura del material de estudio, utilizando la selección de ideas importantes que permitieran verificar si se estaba actuando en la dirección correcta.

Muñoz (2005) encontró en estudiantes de primer año de Educación Parvularia de la Universidad Autónoma del Sur de Talca, un nivel adecuado de estrategias de aprendizaje, donde destacan las referidas a la regulación del tiempo, la selección y reconocimiento de ideas y las actitudes e interés hacia el aprendizaje. Al relacionar las estrategias de aprendizaje con la nota lograda en la asignatura, observó que solamente las estrategias referidas a la actitud e interés para aprender estaría medianamente relacionada con el rendimiento, lo que indicaría que a mayor interés, mejor rendimiento.

Respecto a Rendimiento Académico, la cuestión es más complicada, en la medida que la aceptación acerca de lo que se entiende por ello es cada vez más cuestionada, como lo señala Narváez (1999) al mostrar toda una serie de dificultades que se mueven alrededor de este concepto, como: "ausencia de un criterio plenamente aceptado para definir conceptual y operacionalmente dicho fenómeno educativo" (Pág. 15), la adopción de las notas, sin cuestionamiento alguno como sólido indicador de rendimiento sin tener en cuenta diversas variables que se mueven alrededor de el estudiante.

A pesar de aceptar estos elementos críticos se toma como referente la definición de carácter operacional, que identifica rendimiento académico con promedio académico.

## METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

Esta es una investigación cuantitativa de carácter correlacional, se trabajo con 101 estudiantes, que cursan entre III y IX semestre de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga, muestreo que se realizo al azar, a los escogidos se le informo sobre los objetivos de la investigación, posterior a su aceptación a participar en la misma, se les aplico la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA Abreviada para Estudiantes Universitarios y se procedió a verificar su rendimiento académico, encontrando este en las carpetas existentes para cada uno, para sacar el promedio académico se procedió a eliminar las asignaturas, que si bien corresponde al plan curricular no están directamente relacionadas con la formación disciplinar. Una vez obtenidos ambos resultados se procedió a realizar el análisis estadístico.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Para determinar el nivel de correlación entre los datos arrojados por el cuestionario y el promedio académico, se hicieron diversos cruces:

**1. Análisis ítem por ítem de la prueba ACRA con promedio académico:** para ello se correlaciono el promedio académico general, obtenido con las asignaturas que tienen que ver con la formación disciplinar, y los datos arrojados por la prueba ACRA. Los ítems que muestran mayor correlación son el 28 con  $r = .45$  (Me dirijo a mi mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio) y el 27 con  $r = .42$  (Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mi mismo), ambas ítems relacionados con motivación intrínseca, lo que deja ver la importancia que tienen este proceso en el aprendizaje.

**2. Correlación factor por factor con promedio académico:** de los 13 factores los que muestran mayor índice de correlación fueron los relacionados con planificación y control de la respuesta en situación de evaluación y motivación intrínseca, con  $r = .44$ , resultados que siguen mostrando el valor de la motivación intrínseca en el rendimiento académico y resalta la importancia del proceso de planificación en el aprendizaje.

**3. Correlación rendimiento entre área de formación y resultado en la prueba ACRA:** los resultados encontrados muestran el peso de las siguientes estrategias de aprendizaje, conciencia de la funcionalidad de las estrategias y planificación y control de la respuesta en situación de evaluación, las cuales son las que mayor nivel de correlación muestran con rendimiento académico, los datos son los siguientes:

- Planificación y control de la respuesta en situación de evaluación Vs. Fundamentos Psicológicos corresponde a .41, contra Escuelas Psicológicas e Instituciones, .38 y contra Evaluación Psicológica. 31.
- Conciencia de la funcionalidad de las estrategias Vs. Campos de Aplicación .56, contra Fundamentos Filosóficos. 41, frente Escuelas Psicológicas e Instituciones .38.

Las otras dos estrategias de aprendizaje que correlacionan con rendimiento académico son las de Motivación Intrínseca Vs. Investigación con un  $r$  de .50 y Estrategias de Elaboración Vs. Instituciones con un  $r$  de .38.

## CONCLUSIONES

Los resultados muestran el peso que tienen los factores motivacionales de carácter intrínseco en el rendimiento académico, pero dejan entrever el valor que le dan los estudiantes al saber, al ser un "experto" en su disciplina, también se visualiza como los estudiantes no emplean unas estrategias de manera general sino que las varían de acuerdo a la asignaturas.

## BIBLIOGRAFÍA

- CORRAL DE ZURITA, Nilda y ALCALÁ, María Teresa (2002) Estrategias de aprendizaje y estudio de estudiantes universitarias. Disponible en <http://www.unne.ed.ar/cyt/2002/09-Educacion/D-003.pdf>
- DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo (1998) estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.
- MUÑOZ, María Teresa (2005) Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias. [www.uva.es/psicologia/revilla.htm](http://www.uva.es/psicologia/revilla.htm)
- NARVÁEZ, Eleazar (1999) La investigación del rendimiento estudiantil. Problemas y paradigmas. Caracas: Universidad central de Venezuela.
- VALENZUELA, Jaime (1999) Los tres "autos" de aprendizaje: aprendizaje y estrategias en Educación a Distancia. [www.ruv.itesm.mx/egce/ponencias/valenzuela/Ponencia1\\_valenzuela.htm](http://www.ruv.itesm.mx/egce/ponencias/valenzuela/Ponencia1_valenzuela.htm)
- VALLE, Antonio; BARCA, Alfonso; GONZÁLEZ, Ramón y NÚÑEZ, Carlos (1999) las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. Revista latinoamericana de Psicología. Volumen 31. Número 3, 1999.



# PERFILES DE LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS DE EPB Y ESB. EL IMPACTO DE LOS AÑOS DE ESCOLARIDAD: PRESENTACIÓN PRELIMINAR

Zabaleta, Verónica  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar las características principales de un proyecto de investigación, aprobado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el marco de una beca doctoral (1). Dicha investigación está destinada a caracterizar el perfil de lectura y escritura que presentan los alumnos a la finalización de la EPB (6° año) y a la finalización de la ESB (9° año) (2), con el propósito de identificar la presencia/ausencia de incremento significativo en el desempeño en las dos variables consideradas. Se trata de un estudio no experimental, longitudinal de panel en el que se evaluarán 50 alumnos de rendimiento término medio, sin dificultades de aprendizaje detectadas, al término de los trayectos formativos seleccionados. Se utilizarán pruebas de lectura y escritura, tipificadas y no tipificadas. Las mismas serán seleccionadas, adaptadas y/o elaboradas para examinar los aspectos vinculados con los objetivos y contenidos curriculares correspondientes a los niveles educativos bajo estudio. A la finalización de la investigación se espera que los resultados obtenidos puedan contribuir al diseño de estrategias de intervención específicas que redunden en beneficio de una alfabetización exitosa.

## Palabras clave

Lectura Escritura Escolaridad Tesis

## ABSTRACT

PROFILES OF READING AND WRITING IN CHILDREN OF EPB AND ESB. THE IMPACT OF THE YEARS OF SCHOOLING: PRELIMINARY PRESENTATION

The objective of this work is to present the main characteristics of a project of investigation, approved by the National Council of Scientific and Technical researches (CONICET), within the framework of a doctoral scholarship. This investigation is destined to characterize the profile of reading and writing that the students to the conclusion of the EPB (6° year) and to the conclusion of the ESB (9° year) present, in order to identify the present/absent of significant increase in the performance in the two considered variables. It's a non experimental, longitudinal study of panel, that is to say, 50 students of yield will evaluate themselves average term, without detected difficulties of learning, at the end of the selected formativos passages. Tests of reading and writing will be used, standard and not standard. The same ones will be selected, adapted and/or elaborated to examine the tie aspects with the objectives and curricular contents corresponding to the educative levels under study. To the conclusion of the investigation one hopes that the obtained results can contribute to the design of specific strategies of intervention that result in benefit of a successful alphabetization.

## Key words

Reading Writing Schooling Thesis

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan las características del Proyecto "Perfiles de lectura y escritura en niños de EPB y ESB. El impacto de los años de escolaridad", actualmente en curso (1). Se hará referencia a los principales interrogantes que se plantearon para su elaboración, a los objetivos y metodología propuestos, así como a las reflexiones que surgen sobre la temática abordada.

La elección del tema ha estado guiada por el hecho de que el estudio de las competencias en lectura y escritura es de actualidad e importancia. En primer lugar, en razón del papel que ocupa en una sociedad letrada alcanzar altos niveles de alfabetización y, en segundo lugar a partir de la consideración de los índices de dificultades que se informan al respecto, más allá que conduzcan o no a la repitencia o abandono del sistema educativo.

## ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

El análisis de datos de la provincia de Buenos Aires, extraídos del INDEC (2001) y de la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo (Puigross, 2006) muestra que aunque el 90,2% de los alumnos logra completar los nueve años de escolaridad, correspondientes a la antigua EGB, cada graduado requiere en promedio 11,2 años, en lugar de 9. Otro dato llamativo es el índice de sobreedad, alumnos que tienen más años que los previsibles para el curso como consecuencia de la repitencia. Cada año repite entre el 5 y el 11% de los alumnos de cada curso, con picos de 9,6 en séptimo y 11,8 en octavo. A su vez la repitencia aumenta de manera considerable el riesgo de abandono. El mayor índice de deserción se observa en séptimo (6%) y octavo año (9,8%).

Estos datos dan cuenta de la dificultad con que gran cantidad de niños y adolescentes transitan los diferentes tramos del trayecto formativo y permite abrir interrogantes acerca de las competencias que efectivamente desarrollan y adquieren en su transcurso. Generalmente se acepta que la educación primaria básica, de seis años de obligatoriedad, debe permitir a los alumnos, en el primer ciclo, aprender a usar la escritura, la oralidad y la lectura, como medios para comprender, disfrutar y comunicar sus experiencias y reflexionar acerca de la realidad, además de la utilización de las cuatro operaciones matemáticas y el inicio en los saberes de otras áreas del conocimiento. En el segundo ciclo de la EPB, se espera que los alumnos consoliden y diversifiquen los aprendizajes instrumentales ya logrados, en Lengua y Matemática, a la vez que aprendan a estudiar tomando como objeto de estudio a las Ciencias Naturales y Sociales, los idiomas y las disciplinas artísticas, para que todos esos conocimientos les permitan comprender el mundo, interactuar e incidir en la realidad y expresar la propia subjetividad.

No obstante, indicadores internacionales y nacionales (INDEC, 2001, Piacente & Granato, 2005, Silvestre, 2003, Nacional Reading Panel, 2000, McCardle & Chhabra, 2004, Observatoire Nationale de la Lecture de France (ONL) 2005), ponen en evidencia dificultades tanto en la comprensión como en la

producción textual, aún en períodos avanzados de la escolaridad, como es el caso de los estudios universitarios (Carlino, 2005). Tales dificultades no están restringidas a determinados sectores poblacionales, generalmente provenientes de estratos pobres, sino que abarcan a la población general.

Las investigaciones sobre lectura y escritura que han resultado más fructíferas emergen de la Psicología Cognitiva y de la Psicolingüística. Existe actualmente evidencia empírica exhaustiva acerca de la importancia, en los tramos iniciales del aprendizaje, del *reconocimiento y escritura de palabras*. Pero el énfasis en estos procesos no debe hacer olvidar que el propósito último del aprendizaje del lenguaje escrito es la *comprensión y producción textual* (Pressley, 1998, citado por Stanovich, 2000).

La lectura y la escritura suponen, por un lado, competencias de carácter metacognitivo (metalingüístico), que aluden a la reflexión sobre los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos y textuales incluidos en el lenguaje escrito. Es decir que el lector/escritor debe ser capaz de controlar deliberadamente los conocimientos implicados en cada uno de ellos. Por otro, intervienen factores no metacognitivos, que refieren, particularmente a la amplitud del *vocabulario* (Cortada de Kohan, N. (2004).

Si bien tales procesos comienzan a establecerse, obviamente, en el mismo período que el correspondiente al reconocimiento de palabras, continúan perfeccionándose no sólo a lo largo de toda la escolaridad, sino también a lo largo de la vida, es decir que, si median ciertas prácticas, se incrementa progresivamente la competencia en lectura y escritura.

Teniendo en cuenta tales circunstancias, es que se ha planteado investigar en el proyecto de referencia cuáles son los perfiles que alcanzan alumnos a la finalización de la EPB y de la ESB de establecimientos que atienden a poblaciones de estratos medios, para poder apreciar si aparecen o no incrementos en la competencia en lectura y escritura y en caso negativo contribuir al esclarecimiento de las atribuciones causales que puedan postularse con el propósito de coadyuvar a la selección de estrategias de intervención apropiadas.

## HIPÓTESIS DE TRABAJO

H1. A la finalización de la EPB y de la ESB los alumnos aún no han automatizado las habilidades léxicas, morfosintácticas, semánticas, textuales y ortográficas necesarias para una lectura y escritura fluida.

H2. El desempeño en lectura y escritura, entendiéndose por ello la comprensión y producción de oraciones y de textos narrativos y expositivos, entre sujetos que finalizan la escolaridad primaria básica y sujetos que finalizan la escolaridad secundaria básica, no muestra incrementos que alcancen significación estadística.

H3. El desempeño en lectura y escritura está afectado por el nivel de vocabulario de los alumnos.

## MATERIAL Y MÉTODOS

Se trata de un estudio no experimental, longitudinal de panel (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 1998, 2da. Edición)

**Sujetos:** se seleccionarán 50 sujetos de las edades correspondientes a los trayectos formativos considerados, pertenecientes a cinco establecimientos educativos que atienden a poblaciones de estratos medios, en la ciudad de La Plata y Gran La Plata. Se incluirán alumnos de rendimiento término medio, sin dificultades de aprendizaje detectadas.

**Instrumentos:** se utilizarán pruebas de lectura y escritura, tipificadas y no tipificadas, destinadas a las poblaciones de niños de 6to año de EPB y de 3er año de ESB. Las mismas serán seleccionadas, adaptadas y/o elaboradas para examinar los aspectos vinculados con los objetivos y contenidos curriculares correspondientes a los trayectos formativos bajo estudio (Ramos & Cuetos, 1999; Cuetos Vega, Ramos Sánchez, &

Ruano Hernández, 2004, Allende, Condemarín & Milicia, 1990). En general, se prevé que los instrumentos incluidos permitan examinar el desempeño en lectura (fluidez lectora, comprensión lectora de oraciones con diferentes estructuras sintácticas y comprensión de textos), el desempeño en escritura (adecuación normativa, capacidad de planificación de un texto narrativo, capacidad de planificación de un texto expositivo y capacidad de reformulaciones comprensivas y productivas), el nivel de vocabulario (Wechsler, 2004) y el estudio de la atribución causal de las dificultades escolares (Cayssials, 2006, Harp 2006).

**Procedimientos:** los sujetos serán examinados individualmente, en los establecimientos educativos a los que concurrán, a la finalización del período escolar materia de estudio. Los datos obtenidos se ingresarán a una base de datos, para el tratamiento estadístico de las variables consideradas. El conjunto de los resultados permitirá identificar el perfil de desempeño en las dos franjas etáreas consideradas. Se calcularán medidas de tendencia central y variabilidad en cada una de las variables y dimensiones incluidas a fin de comparar la presencia o ausencia de diferencias significativas entre los grupos considerados. Se calculará el estadístico "Tamaño del impacto" (Effect Size), con el propósito de comparar la magnitud del impacto de los años de escolaridad de manera más específica. Asimismo, se elaborará una matriz de correlaciones que permita identificar la existencia de relaciones entre las variables estudiadas

## RELEXIONES FINALES

El estudio previsto posibilitará, por una parte, describir el desempeño en lectura y escritura, y el nivel de vocabulario que poseen los alumnos a la finalización de la Primaria Básica y del tercer año de Secundaria Básica. Por otra parte, permitirá conocer el grado de incremento y/o modificación de estas variables entre los dos trayectos formativos mencionados. Si bien organismos como el INDEC informan sobre los índices de repitencia y abandono del sistema educativo, es importante conocer las competencias en lectura y escritura que los alumnos realmente desarrollan a lo largo de su recorrido por el sistema, en tanto que investigaciones nacionales e internacionales han descrito las dificultades que en estos ámbitos presentan los sujetos incluso en el nivel universitario. La finalidad última de los hallazgos de esta investigación es contribuir al diseño de estrategias de intervención a partir de los aspectos críticos que puedan detectarse.

---

## NOTAS

(1) Esta investigación corresponde a una Beca Doctoral (CONICET). Director: Psic. Telma Piacente, Co director: Dra Adriana Silvestri

(2) El 14 de Diciembre de 2006 se promulgó la nueva Ley Nacional de Educación. Dicha Ley modifica la antigua estructura del sistema educativo argentino estableciendo cuatro niveles: Educación Inicial (desde los 45 días a los 5 años de edad), Educación Primaria (6 años), Educación Secundaria (6 años) y Educación Superior.

## BIBLIOGRAFÍA

ALLENDE, F.; CONDEMARÍN, M. & MILICIC, N. (1990) Prueba CLP Formas paralelas. Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad progresiva: 8 niveles de lectura. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile

CARLINO, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CAYSSIALS, A. (2006). Un aporte de la Psicología Social al problema de la repitencia en el nivel medio de enseñanza. X Congreso Nacional de Psicodiagnóstico y XVI Jornadas Nacionales de ADEIP "Crisis, mutaciones, Rupturas y posibilidades". Buenos Aires 2006.

CORTADA DE KOHAN, N. (2004). BAIRES. Test De Aptitud Verbal Buenos Aires. Madrid: TEA Ediciones.

CUETOS VEGA, F.; RAMOS SÁNCHEZ, J.L. & RUANO HERNÁNDEZ, E.

(2004), PROESC. Evaluación de los procesos de escritura. Madrid: TEA

HARP, B. (2006). *The Handbook of Literacy Assessment and Evaluation*. Norwood, Massachusetts: Christopher Gordon Publisher

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (1998). *Metodología de la Investigación* (2da. ed.). México: McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2001). *Educación y Ciencia. Sistema Educativo*. [www.indec.gov.ar](http://www.indec.gov.ar)

MCCARDLE, P. y CHHABRA, V. (2004). *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-bases assessment of scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. [www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm](http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm)

Observatoire Nationale de la Lecture de France (ONL) (2005). *Rapport de l'ONL et de l'Inspection Générale sur l'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. [www.inrp.fr/ONL](http://www.inrp.fr/ONL)

Observatoire Nationale de la Lecture de France (ONL) (2005). *Les Troubles de l'Apprentissage de la Lecture* [www.inrp.fr/ONL](http://www.inrp.fr/ONL)

PIACENTE, T. & GRANATO, L. (2005). *Procesos lectores y tipos textuales en alumnos universitarios de Psicología de la U.N.L.P.* Secretaría de Ciencia y Técnica de la U.N.L.P.

PUIGGROS, A. (2006). *Informe Legislatura 2006. La Educación es prioridad*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

RAMOS, J. L. y CUETOS, F. (1999). *Evaluación de los procesos lectores PROLEC-SE*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

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.

STANOVICH, K.E. (2000). *Progress in Understanding. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York, London: The Guilford Press.

WECHSLER, D. (1999). *Test de Inteligencia para niños WISC III*. Buenos Aires: Paidós

# INCIDENCIA DEL CONTEXTO SOCIAL EN LAS MOTIVACIONES DE LOS ADOLESCENTES QUE ELIGEN CONTINUAR UN ESTUDIO DE NIVEL SUPERIOR

Zembarain, Carolina

Dirección de Orientación Vocacional, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

## RESUMEN

El objetivo principal de la presente investigación surge a partir del interrogante sobre cuáles son los motivos que esgrimen los adolescentes ante la pregunta general acerca de porque seguir un estudio de nivel superior. A la vez indagar si existe algún tipo de relación entre la motivación y el nivel de instrucción de sus padres o el tipo de ocupación. A tales fines se confeccionaron encuestas semiestructuradas, las que fueron aplicadas a estudiantes de ambos sexos del último año del nivel medio de colegios tanto públicos como privados, que asistieron a procesos de orientación vocacional brindados en la Dirección de Orientación Vocacional de la UNC durante el año 2006. La edad de estos jóvenes oscilaba entre los 16 y 17 años. Otra información que fue solicitada en las encuestas fueron datos acerca del nivel de instrucción y tipo de ocupación de los padres. Esta investigación contiene datos de carácter cuantitativos y cualitativos que fueron procesados por medio del programa informático SPSS versión 9.0., el cual permitió realizar un tratamiento de los datos que facilitó el entrecruzamiento de los mismos.

## Palabras clave

Motivos Elección Adolescentes

## ABSTRACT

INCIDENCE OF THE SOCIAL CONTEXT IN THE MOTIVATIONS OF THE ADOLESCENTS WHO CHOOSE TO CONTINUE A STUDY OF SUPERIOR LEVEL

The primary goal of the present investigation arises from the question about what are the reasons that the adolescents use to answer the question about why to follow a study of superior level. Simultaneously to investigate if some type of relation between the motivation and the level of instruction of its parents or the type of labor occupation exists. To such aims semi-structured surveys, those were made that were applied to students of both sex of the last year of secondary schools (middle level) public and deprived, who attended vocational orientation processes, in the Vocational Orientation Direction of the National University of Cordoba (UNC), during the year 2006. The age of these young people oscillated between 16 and 17 years. Another information that was asked for in the surveys was data about the level of instruction and type of occupation of the parents. This investigation contains quantitative and qualitative data that were process by means of computer science program SPSS version 9.0., which allowed to analyze the data and the relation among them.

## Key words

Reasons Election Adolescents

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo principal conocer cuáles son los motivos que esgrimen los adolescentes ante la pregunta de porque seguir un estudio de nivel superior. A su vez, establecer si existe relación entre el tipo de respuestas y el contexto familiar socio-educativo.

A los fines de cumplir con estos objetivos se confeccionaron encuestas semiestructuradas, las que fueron aplicadas a estudiantes de ambos sexos del último año del nivel medio de colegios tanto públicos como privados que asistieron a procesos de orientación vocacional brindados en nuestra Dirección. La edad de estos jóvenes oscilaba entre los 16 y 17 años. Apuntando a mantener la espontaneidad en las respuestas, las encuestas se administraron antes de comenzar las actividades del proceso de orientación.

Los puntos centrales que fueron interrogados en dicha encuesta se detallan a continuación:

- Si pensaban realizar estudios de nivel superior, justificando la respuesta en caso afirmativo.
- Nivel de instrucción de los padres.
- Ocupación de los mismos.
- Dentro del formato de la encuesta, se les presentó un listado exhaustivo con múltiples aspectos a cerca de los criterios utilizados al momento de elegir un estudio de nivel superior, que debieron elegir y numerar en orden de importancia.

## DESARROLLO

Comenzamos nuestro trabajo tomando las palabras de Sergio Rascován cuando afirma que "la problemática vocacional constituye un campo atravesado por dimensiones subjetivas y sociales. El cerco de este campo se organiza alrededor de los problemas humanos relacionados con la elección y la realización de un hacer, básicamente el estudio y/o el trabajo. El campo vocacional es entonces, una trama compleja...que no puede reducirse a una sola de esas dimensiones"[1] y continuaríamos afirmando que ninguno de todos los aspectos intervinientes en el proceso de una elección puede ser tomado por separado sino que debe ser contemplado dentro de un conjunto social e individual.

Es por ello que consideramos de suma importancia abarcar los distintos aspectos que conforman esta trama: educativos, familiares, sociales, culturales y la forma en que estos se interrelacionan en la toma de decisión.

Entendemos que si bien cada uno de los entrevistados puede definir sus propias motivaciones, éstas se enmarcan en el contexto social que los condiciona y los determina. Definiendo las mismas dentro de parámetros que en muchas ocasiones no son cuestionados, inmersos en un entramado que resulta invisible, pero que repercute en forma directa en sus dichos y actos.

Es en este contexto que resulta pertinente introducir el concepto de "imaginario social". Basándonos en los aportes teóricos realizados por C. Castoriadis quien al respecto distingue entre imaginario social "efectivo", como aquel que actúa legitimando el orden social establecido, es decir lo ya instituido y el imaginario social "radical" como lo instituyente siendo el

segundo el que contiene la capacidad de modificar el orden social preexistente. Según esta definición el orden social establecido es decir lo instituido “imaginario social efectivo” sería lo que al momento de expresar motivaciones y criterios de elección estaría mediando en las afirmaciones realizadas por los adolescentes.

En este punto es importante señalar que se habla de imaginario justamente porque se trata de una creación que se sostiene a nivel de la sociedad, y que si bien es necesario para el funcionamiento de la misma, también es un hecho individual que incluye la subjetividad, enriqueciéndose a través de la crítica y la autocritica e interrogándose acerca de los sentidos, las significaciones y los valores que produce una determinada cultura.

Teniendo en cuenta lo desarrollado anteriormente pudimos identificar seis categorías a cerca de las motivaciones para realizar estudios de nivel superior:

**“Reconocimiento Social”:** se consideró aquellas contestaciones que de algún modo hacen referencia a una status social en el cual quedan incluidos con la sola obtención del título cualquiera que sea.

**“Interés por las Actividades de la Profesión”:** donde se incluyeron todas aquellas respuestas que hacen referencia específicamente a la vinculación de las actividades que realizaría el profesional con sus preferencias.

**“Motivos Económicos”:** en esta categoría se incluyeron aquellas afirmaciones que se relacionaban con la salida laboral y la seguridad económica que el estudio de una carrera podría brindarle en el futuro.

**“Crecimiento Personal”:** reúne aquellas respuestas vinculadas a la realización y desarrollo de la persona a través de la profesión.

**“Expectativas Parentales”** se tienen en cuenta aquellas afirmaciones donde se hace mención de los dichos familiares en torno a la continuación de los estudios.

**“Otros”:** se incluyen aquellas expresiones de carácter abstracto que refieren al futuro y a la vida como conceptos foráneos a ellos mismos.

Otro de los ejes de nuestra investigación se basa en los aspectos que priorizan los jóvenes al momento de tomar una decisión vocacional. Vale aclarar que a diferencia de las motivaciones, estos aspectos no surgieron de las respuestas de los jóvenes sino que fueron previamente seleccionados e incluidos en la encuesta con la finalidad que pudieren darle un orden de prioridad. Dichos aspectos son:

**Intereses:** son preferencias y/o gustos sobre actividades y tareas.

**Salida Laboral:** refiere al campo ocupacional y las perspectivas de trabajo que tiene cada profesión.

**Reconocimiento Social:** hace referencia al status social con la sola obtención del título cualquiera que sea

**Duración de la carrera:** que se privilegie la cantidad de años de cursado.

**Habilidades:** son las aptitudes para adquirir con algún entrenamiento, cierto conocimiento o destreza.

**Conocimientos previos:** se hace referencia a elecciones que hace el sujeto vinculadas a conocimientos ya adquiridos

**Desarrollo personal:** proceso de crecimiento que la persona vincula con la actividad profesional.

**Identificación con un profesional:** tomar como modelo profesional a una persona conocida.

**Buena remuneración:** refiere a las posibilidades de ganar suficiente dinero a través del ejercicio profesional.

## ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En la muestra estudiada nos encontramos con que la mayoría de los adolescentes son de sexo femenino y estudian en colegios de la ciudad de Córdoba.

En lo que refiere a la ocupación y estudios de sus padres pudimos observar que un alto porcentaje de los encuestados

el padre tiene estudio secundario y el tipo de trabajo es no profesional. Con respecto a la madre en mayor medida tiene estudios terciarios y/o universitarios y su ocupación es profesional.

En general los motivos que aducen para continuar estudios superiores son económicos en primer lugar, quedando en segundo lugar el crecimiento personal y en tercer lugar los intereses específicos por las tareas de la profesión que eligen.

Sin embargo al momento de ordenar los aspectos que tendrían en cuenta para elegir la carrera un 54,22% de la muestra privilegia los intereses, quedando en segundo lugar las habilidades con 16,82% y recién en tercer lugar con el 14,46% de la población la salida laboral. Coincidiendo estos datos con desarrollos teóricos a cerca de la temática.

Una vez obtenidos estos datos, es que nos propusimos realizar distintos entrecruzamientos de variables, alguno de los cuales detallaremos a continuación.

En primer lugar indagamos a cerca del tipo de “motivación” preponderante según la variable “sexo”. Mostrando que las mujeres presentan variedad de motivos, destacándose por igual crecimiento personal y aspectos económicos (23,34%), y con menor porcentaje pero escasa diferencia siguen intereses por las tareas de la profesión (21,66%) y el reconocimiento social (18,33%). En el caso de los varones se destacan los motivos económicos (30,43%), a lo que le sigue con igualdad de porcentaje, reconocimiento social, intereses por las actividades de la profesión y otros (17,39%). Lo cual permitiría pensar la existencia de diferenciación de roles sociales según el género que se podría profundizar en una investigación específica.

En cuanto al orden de los “criterios de elección” encontramos que en el caso femenino el 55% de la muestra destacó en primer lugar los intereses, seguido de habilidades 15,83% y en tercer lugar la salida laboral 14,17%. En el caso de la población masculina se repite la misma tendencia: Intereses: 52,17%, habilidades 19,57% y salida laboral 15,22%.

También se relacionó las respuestas sobre las “motivaciones” con las variables “estudio de los padres”.

En este caso pudo observarse como datos destacados que en el caso de padre que tiene realizados estudios primarios la motivación que se destaca es el reconocimiento social que le brindaría la carrera. En el caso de que la madre tenga estudios secundarios y universitarios el motivo predominante es el económico.

## CONCLUSIONES

A partir del análisis de los datos obtenidos en esta investigación y apoyándonos en nuestra práctica cotidiana como orientadores vocacionales es que nos planteamos realizar una serie de reflexiones con el fin de conocer aquellos aspectos mas destacados de la población a la que asistimos en lo que respecta a los motivos y criterios que se privilegian para tomar una decisión en relación a su futuro vocacional u ocupacional.

- El factor económico se destaca como una motivación y un criterio de elección importante para continuar los estudios superiores. Esto nos permite pensar en la influencia que ejerce el contexto socioeconómico sobre la conformación del proyecto de vida del adolescente. Es decir cuales son los valores que se destacan como centrales dentro de nuestra sociedad.

- En relación a las motivaciones para continuar con los estudios superiores no encontramos grandes diferencias de acuerdo al tipo de colegio al que asisten (público o privado) o respecto al tipo de estudios y ocupación realizados por los padres. Dato que nos resultó llamativo ya que no se condice con ideas previas sobre la influencia que podría ejercer la formación educativa de los padres en las elecciones futuras de los hijos. El único grupo donde esta afirmación puede reflejarse en cierta medida, es en el de los adolescentes cuyos padres tienen realizados solamente estudios primarios, donde la respuesta mas frecuente a la pregunta por sus motivaciones es el reconocimiento social que les otorgaría la realización de estudios

superiores.

- Al momento de priorizar los factores que tendrían en cuenta para elegir una carrera, en primer lugar se ubica a los intereses, seguido por las habilidades y en tercer lugar la salida laboral que le otorgaría la práctica profesional. Esto nos permite pensar la relevancia que tienen estos aspectos en la futura elección, por lo cual no pueden ser tratados como meros datos, sino que deben ser esclarecidos y ampliados. Con el objetivo de modificar posibles distorsiones en relación al quehacer profesional, que muchas veces se basa en juicios previos sin contrastar esta información con la realidad.

- A partir de las respuestas sobre las motivaciones encontramos que si bien categoría tales como "Otros" y "Reconocimiento social" no son las de mayor porcentaje, tienen un número importante de casos. Estos adolescentes presentan cierta inmadurez y falta de elaboración personal con respecto a su proyecto de estudio, por lo cual serían aquellos que mayor necesidad de asistencia vocacional requerirían.

Esta situación nos lleva a pensar la práctica de la orientación vocacional como un espacio que permite al sujeto establecer un recorrido, capacitándolo para abordar dudas e interrogantes desde una posición crítica y creativa, y favoreciendo un movimiento de búsqueda y definición. Esto solo resulta posible a partir de la interrogación que hace el joven sobre los sentidos, las significaciones y los valores que se producen en el contexto social del cual forma parte.

Es por este motivo que consideramos pertinente la pregunta acerca de cuales serían los aspectos que como profesionales de la salud identificamos como primordiales, para que en el contexto de una elección vocacional ocupacional, esté implicada la subjetividad de los jóvenes.

De acuerdo a lo desarrollado consideramos que la presente investigación nos arroja elementos que ponen de relieve la necesidad, como agentes de salud, de realizar actividades de prevención, apuntando a favorecer la articulación de los adolescentes en la escuela media y la educación superior. Planteándonos como propuesta a elaborar la planificación de estas actividades.

---

## NOTAS

[i] Rascovan, Sergio "Subjetividad de época. La identidad vocacional interrogada", revista Actualidad psicológica, Número 315, diciembre 2003. pag. 8

## BIBLIOGRAFÍA

GAVILÁN, Mirta: "La transformación de la orientación vocacional, hacia un nuevo paradigma", Homo Sapiens Ediciones, Rosario, año 2006.

GAVILÁN, Mirta; CHA, Teresa; QUILES, Cristina: "Campo interdisciplinario y orientación", Colección temas en Psicología, revista del departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, 2003.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo: "Orientación vocacional. La estrategia clínica", Nueva Visión Ediciones, Buenos Aires, 1988.

AISENSEN, Diana: "Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes", Eudeba Editorial Universitaria de Buenos Aires, año 2002.

TONELLI, Luis: "La vocación", Editorial Sudamericana, Buenos Aires 2000.

RASCOVAN, Sergio: "Subjetividad de época. La identidad vocacional interrogada", revista Actualidad psicológica, Número 315, diciembre 2003.

# RESÚMENES

---





# EXPERIENCIA DE INGRESO A LA CARRERA DE PSICOLOGÍA Y EXPECTATIVAS ACERCA DEL ROL DEL PSICÓLOGO

Angeli, Esteban; Gramajo Zoireff, Mauricio  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán.  
Argentina

## RESUMEN

La presente producción tiene por objeto investigar las representaciones de los ingresantes a la carrera de psicología en relación a la figura del psicólogo y la importancia de contar con un ciclo de ambientación que permita trabajar alguna de las expectativas con las que arriban. Para ello se utilizaron procedimientos específicos como la observación participante y el diferencial semántico de Osgood. Los datos más notorios que aparecen son en relación a un perfil totalmente positivo del psicólogo y una representación muy destacada de la ayuda a los demás en cuanto a su tarea profesional.

## Palabras clave

Representación Social Expectativas Psicólogo

## ABSTRACT

EXPERIENCE OF ENTRANCE TO THE CAREER OF PSYCHOLOGY AND EXPECTATIONS BRINGS OVER THE ROLE OF THE PSYCHOLOGIST

The purpose of this output is to investigate the representations of people entering university in order to do a degree in psychology, in connection with the psychologist figure and the importance of having an adjustment cycle that would allow to work on some of the expectations they come with. Because of that, specific procedures such as the Participating Observation and Osgood's Semantic Differential were used. The resultant and most considerable data are related to a completely positive psychologist's profile and an outstanding representation of the help to others as far as his professional job is concerned.

## Key words

Social Representation Expectations Psychologist

# DIFICULDADES DA LEITURA E DA ESCRITA EM ALUNOS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Azevedo, Cleomar  
UNIFIEO. Brasil

## RESUMEN

É condição fundamental em nossa sociedade, um cidadão conhecer a escrita e a leitura, pois através desta, este poderá ser atuante, crítico e participar de todas as grandes decisões de seu contexto social. Uma das questões primordiais hoje em nossa sociedade, é, como desenvolver o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Uma parte da população que ingressa no sistema educacional, possui grande dificuldade em acompanhar o processo de ensino, principalmente nas séries iniciais. A dificuldade de alfabetização das crianças que frequentam a escola pública vêm sendo um problema grave na educação brasileira desde os primeiros movimentos da democratização do ensino e de ampliação das oportunidades educacionais. Há mais de 40 anos, em nosso país, a evasão entre a 1ª e 2ª séries atinge uma taxa próxima dos cinquenta por cento. Hoje o sistema educacional já reformulou a proposta de ensino, e como consequência, temos um contingente de alunos que chegam à 4ª série sem conhecer a linguagem escrita. Por ser uma questão relevante na aprendizagem do aluno e consequentemente no seu percurso escolar, essa pesquisa foi voltada aos alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, na quarta série do ensino fundamental.

## Palabras clave

Escrita Dificuldade Aprendizagem Psicopedagogia

## ABSTRACT

DIFFICULTIES OF LEARNING IN THE READING AND THE WRITING IN THE FOURTH SERIES OF BASIC EDUCATION

It is basic condition in our society, a citizen to know the writing and the reading, therefore through this, this could be operating, critical and to participate of all the great decisions of its social context. One of the primordial questions today in our society is, as to develop the process of learning of the reading and the writing. One has left of the population that enters the educational system, possesses great difficulty in following the education process, mainly in the initial series. The difficulty of alfabetização of the children who frequent the school publishes comes being a serious problem in the Brazilian education since the first movements of the democratization of the education and magnifying of the educational chances. It has 40 years more than, in our country, the evasion between 1ª and 2ª series reaches a tax next to the fifty percent. Today the educational system already reformulated the education proposal, and as consequence, we have a contingent of pupils who arrive at 4ª series without to know the language written. By being an excellent question in the learning of the pupil and consequently in its pertaining to school passage, this research was come back to the pupils with difficulties of learning.

## Key words

Learning Psicopedagogia Difficulties

# EL HIPERTEXTO COMO MECANISMO CONTEXTUAL DEL CAMBIO CONCEPTUAL

Chang, Lidia  
Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Hoy en día, los especialistas concuerdan en que el hipertexto no sólo brinda a sus usuarios la posibilidad de acceder a una gran cantidad de información, sino que puede convertirse en un instrumento de gran utilidad en el proceso de aprendizaje. Por ello, desde el marco teórico de la psicología cognitiva, este trabajo tiene como objetivo principal proponer al hipertexto como mecanismo que motiva el cambio conceptual. Todo cambio conceptual supone necesariamente la existencia de un conocimiento previo. Por ello, en primer lugar, consideraremos la naturaleza y las características de dicho conjunto de representaciones mentales. En segundo lugar, centraremos nuestra atención en cómo la interpretación de textos implica un proceso mental complejo en el que intervienen distintos factores y nos detendremos en el papel relevante que cumplen las inferencias en los procesos de lectura. Asimismo, presentaremos los distintos factores motivacionales que pueden generar o restringir el cambio conceptual. En tanto mecanismo contextual capaz de influir en factores motivacionales, presentaremos al hipertexto como herramienta útil en los procesos de interpretación de textos. Propondremos que el hipertexto, no sólo puede promover el cambio conceptual y el desarrollo metacognitivo del alumno, sino que puede servir al docente como guía de los referidos procesos.

## Palabras clave

Hipertexto Inferencia Lectura Cambio conceptual

## ABSTRACT

HYPERTEXT AS A CONTEXTUAL MECHANISM OF CONCEPTUAL CHANGE

Nowadays scholars think that the hypertext offers to readers the possibility to access to an important amount of information and that it is a useful instrument for the acquisition of knowledge. For these reasons, the objective of this article is to purpose the hypertext as a mechanism that motivates the conceptual change. The conceptual change implies the existence of a forgoing knowledge. From this perspective, we analyze the nature and characteristics of this group of mental representations, the fact that the process of texts' interpretation supposes a complicate mental process, in which inferences play a significant role, and the factors which contributes to produce or to avoid the conceptual change. We consider the hypertext as a useful tool for the operations of texts' interpretation, because we think it is a contextual mechanism that influence in its motivational aspects. We purpose the hypertext as a tool to promote the conceptual change and the meta-cognitive development of students, and as a guide for the teachers to analyze students' evolutions of these processes.

## Key words

Hypertext Inference Reading Conceptual change

# MOTIVACIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA PREPARACIÓN Y RESOLUCIÓN DE EXÁMENES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Cuenca Pletsch, Liliana Raquel; Maurel, María Del Carmen; Soria, Fernando Héctor; Dalfaro, Nidia Antonia  
Facultad Regional Resistencia, Universidad Tecnológica Nacional. Argentina

## RESUMEN

Se presentan resultados parciales de una investigación que se realiza en la Facultad Regional Resistencia de la UTN, está orientada a la evaluación de la influencia de factores cognitivo - motivacionales e Institucionales en el desgranamiento temprano en las carreras de grado. Esta comunicación, centra el análisis en los estudiantes cursantes del primer año, en las relaciones entre sus motivaciones para la elección y para la continuidad en la carrera y las estrategias para la preparación y resolución de sus exámenes. Las primeras se consideran en cuanto a sus percepciones sobre lo acertado o no de la decisión tomada, al papel de la familia, y a la motivación que sostiene la continuidad de sus estudios. Las estrategias se consideran en cuanto a la meta privilegiada en situaciones de exámenes, las disposiciones para su preparación, y ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas para resolverlos. Se empleó un cuestionario autoadministrado con preguntas de respuestas pre categorizadas. Destaca el predominio de motivaciones intrínsecas para la elección y continuidad en la carrera lo cual podría estar marcando un alto grado de autoestima, factor importante en el aprendizaje. También sobresale la coherencia entre las metas al afrontar exámenes y las estrategias para su preparación y resolución del mismo.

## Palabras clave

Motivacion Estrategia Examen

## ABSTRACT

MOTIVATIONS AND STRATEGIES FOR THE PREPARATION AND RESOLUTION OF EXAMINATIONS IN UNIVERSITY STUDENTS

They present partial results of a research that realizes in the Regional Faculty in Resistencia of the UTN, orientated to the evaluation of the influence of factors cognitive - motivacionales and Institutional in the early desgranamiento in the careers of degree. This communication, centers the analysis in the cursantes students of the first year, in the relations between its motivations for the election and the continuity in the race and the strategies for the preparation and resolution of its examinations. First they are considered as far as its perceptions on the guessed right thing or not of the taken decision, to the paper of the family, and to the motivation that the continuity of its studies maintains. The strategies are considered as far as the goal privileged in situations of examinations, the dispositions for their preparation, and certain cognitivas and metacognitivas strategies to solve them. It was used a questionnaire autoadministrado with questions of pre categorized answers. It emphasizes the predominance of intrinsic motivations for the election and continuity in the race which could be marking a high degree of self-esteem, important factor in the learning. Also it excels the coherence between the goals when confronting examinations and the strategies for the preparation and resolution of he himself.

## Key words

Motivation Strategies Examinations

# CONSTRUCCIÓN DEL RELATO HISTORICO ESCOLAR. ANÁLISIS DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

García, Rubén Manuel  
FLACSO-UNLZ. Argentina

## RESUMEN

Nuestro trabajo intentara la construcción de un mirador que, utilizando ciertos conceptos propios de la psicología cultural, en su aproximación narrativa, intente dar cuenta descriptivamente de algunas características de la construcción del conocimiento histórico escolar a partir del análisis de las situaciones didácticas, de los denominados "Fenómenos Didácticos" y del uso de ciertas mediaciones semióticas. En este marco utilizando un modelo de análisis de las interacciones verbales, intentamos codificarlas y, consecuentemente, construir categorías que luego se ponen a prueba en su capacidad descriptiva en un juego de ida y vuelta (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1988; Burawoy, 1991). Tal proceso ha permitido construir una primera y provisoria matriz categorial de análisis de situaciones didácticas (siendo este nuestro primer resultado). Por otra parte hemos llegado a ciertas conclusiones provisionarias acerca de los procesos de negociación de significados que se dan en la sala de aula y sus efectos sobre el conocimiento histórico construido en la escuela

## Palabras clave

Psicología cultural Transposicion didactica

## ABSTRACT

THE BUILDING OF THE SCHOOL HISTORIC ACCOUNT. ANALYSIS OF THE DIDACTIC TRANSPOSITION FROM THE CULTURAL PSYCHOLOGY

In this work, we are trying to reach the construction of a viewpoint that using certain concepts of the cultural psychology, in their narrative approximation, tries to explain descriptively of some characteristics of the construction of the school historic knowledge from the analysis of the didactic situations, of the "Didactic phenomena" and of the use of certain semiotic mediations. We have built and tested a first and provisory categorial matrix of analysis of didactic situations (being this our first result) from a spiral model of analysis of verbal interactions in the classroom, codifying them and, consequently, building categories which are later tested in their descriptive capacity (Glasser and Strauss, 1967; Strauss and Corbin, 1988; Burawoy, 1991). Otherwise, we have arrived to certain provisory conclusions about the processes of negotiation of meanings that happen in the classroom, and their effects on the historic knowledge built at school.

## Key words

Cultural psychology School history

# MATICES COGNITIVOS DE LA TOMA DE APUNTES

Iturrioz, Graciela  
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

## RESUMEN

La presente investigación ha procurado describir las características que asume la toma de apuntes en los estudiantes ingresantes a carreras humanísticas de la Universidad, y las condiciones de enseñanza que favorecen un aprendizaje estratégico. Su importancia ha radicado no solamente en la posibilidad de obtener información acerca de una práctica extendida en los estudiantes universitarios, sino también de conocer cómo los enseñantes posibilitamos que un procesamiento estratégico de la información, que lo conviertan gradualmente en un sujeto selectivo en la adquisición de la información. Mayor envergadura adquieren estas preocupaciones en el ámbito disciplinar de las humanidades y las ciencias sociales en el que la información que se proporciona a los estudiantes es sumamente extensa. Dotar a los alumnos de herramientas intelectuales que le posibiliten captar lo central de una clase teórica basada en abundante información, es entonces un compromiso ineludible en la enseñanza universitaria del ámbito humanístico. Sabemos también que es propio de lo humanístico el registro escrito de los conocimientos. Es por ello que la notación mediante los apuntes adquiere un lugar preponderante.

## Palabras clave

Apuntes Aprendizaje Conocimiento Enseñanza

## ABSTRACT

COGNITIVE KNOWLEDGE IN NOTE-TAKING

Note-taking is one of the most widely used learning procedures in our university environment. The present research wants study the cognitive implications in the strategic knowledge. The research was to study about the changes in the style learning, about the writing. The results suggest the importance of this activity for the high knowledge, at the university course.

## Key words

Note Writing Cognitive Knowledge

# LIMITES NA ESCOLA E NA FAMÍLIA

Munhoz Puglisi, Maria Luiza  
Centro Universitário. UNIFIEO. Brasil

## RESUMEN

Tenho como proposta defender novos rumos metodológicos para compreender e analisar em sua abrangência a complexidade das relações familiares no desempenho de sua função educativa, na formação do cidadão. A ciência estudou tanto o mundo analisando-o em suas particularidades que acabou fragmentando o conhecimento. Importantes integrações disciplinares têm acontecido na tentativa de propiciar ao homem o entendimento da complexidade do mundo, quando começamos a viver uma grande revolução paradigmática, que possibilita um salto qualitativo, de proveito nas práticas das diferentes atuações profissionais. É por isso que se torna pertinente conhecer o que pensam os pais, os professores e os filhos/estudantes a respeito das imposições de limites, quando e como adotá-los, tendo como objetivo criar formas consensuais e facilitadoras para as relações escolares, familiares e sociais, na contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida em uma escola em São Paulo, de nível intelectual e sócio econômico médio alto, com pais, professores e filhos/estudantes de ambos os sexos da 5ª e 6ª. Serie do ensino fundamental. Os resultados parciais já permitem chegar às conclusões, que pretendo apresentar como trabalho livre nesta Jornada.

## Palabras clave

Teoria sistêmica Família Escola

## ABSTRACT

### LIMITS IN THE SCHOOL AND IN THE FAMILY

My proposition is to defend new methods to understand and to analyze all the families' relationships and its complexity, focusing in the performance of its educative function, in the formation of a new citizen. Science studied the world within many peculiar perspectives that divided the knowledge in different analyzes. As a response for that, the integrations of all the subjects are important and necessary, and it helps the humanity to understand the complexity of the world. We live a paradigmatic revolution that can provide a qualitative improvement in all the nixes of the different professional performances. Therefore, it is pertinent and important to know what parents, professors and sons/students stands on the impositions of limits issue, specially when and how to adopt them, with a goal: to create approval and facilitate forms in school, familiar and social relationships nowadays. This is a research developed in a school in São Paulo city, based on parents, professors and sons/students with medium to high intellectual, social and economic level; both genders within 5Th and 6th grade. The partial results already can allow us to the final conclusion that I'll present as free work in this journey.

## Key words

Systemic theory Familia School

# CONCIENCIA FONÉMICA Y MEMORIA OPERATIVA. SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTURA

Querejeta, Maira

Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires - Facultad de Psicología. Argentina

## RESUMEN

En el presente trabajo se presentarán los resultados parciales de un proyecto destinado a examinar las relaciones entre conciencia fonémica y memoria operativa (variables independientes) y determinar cual de ellas permite predecir el desempeño lector (variable dependiente) en niños de 7/8 años de edad. Con este propósito se evaluó un grupo inicial de 25 niños al finalizar el primer y el segundo año escolar, que se redujo posteriormente a 18. Se utilizaron pruebas de conciencia fonémica (segmentación, elisión y síntesis de fonemas), memoria de trabajo (retención de palabras, pseudopalabras y frases) y desempeño lector (lectura de palabras y pseudopalabras, estructuras gramaticales, signos de puntuación, comprensión de oraciones y de textos). Los resultados hallados muestran que existe una correlación positiva moderadamente alta entre ambas variables independientes. Cuando se toman conjuntamente explican un 62,3% de la variabilidad en lectura. Cuando se analizan por separado, la conciencia fonémica resulta un mejor predictor de dicho desempeño.

## Palabras clave

Lectura Fonémico Memoria

## ABSTRACT

### FONEMIC AWARENESS AND WORKING MEMORY. ITS INCIDENCE IN THE EARLY READING LEARNING.

In this paper, it will introduce the partial results of a project that had like objectives to examine the relations between fonemic awareness and working memory (variable independent) and to determine as of them it allows to predict the reading performance (variable dependent) in children of 7/8 years of age. With this intention, it was assessed a group of 25 children when were finalizing the first and the second scholastic year; the group was reduced later to 18. It were used tasks of fonemic awareness (segmentation, elision and synthesis of phonemes), working memory (repetition of words, pseudowords and phrases) and reading performance (reading of words and pseudowords, grammar structures, punctuation marks, understanding of phrases and texts). The found results show that there is a positive moderately high correlation between both independent variables. When they are taken jointly they explain a 62.3% of the variability in reading. When they are analyzed separately, the fonemic awareness is the fonemic awareness the best of the both that to predicting from this performance.

## Key words

Reading Fonemic Memory

# PROYECTOS VOCACIONALES DE JÓVENES DE ZONAS RURALES DE BAJOS RECURSOS

Santos, Mariel  
CIUNT. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

---

## RESUMEN

Las elecciones vocacionales-ocupacionales de jóvenes de zonas rurales plantea un problema a investigar. Enmarcadas en una investigación-acción se desarrollaron intervenciones de Orientación Vocacional desde una modalidad clínica, con estudiantes que cursan el 3ero del polimodal en una escuela pública, del departamento de Simoca -Tucumán-. Caracteriza a esta localidad: altos índices de analfabetismo, deserción escolar, desempleo; efecto del empobrecimiento económico y cultural. Este trabajo se propone analizar los modos de elección de estos jóvenes, como posibilitadores o inhibidores en la construcción de un proyecto de estudio y/o trabajo. Las referencias conceptuales del psicoanálisis dan apoyo a las siguientes reflexiones.

### Palabras clave

Elección Futuro Migración Adolescencia.

## ABSTRACT

PROJECTS VOCACIONALES OF YOUNG PEOPLE OF COUNTRYSIDE OF LOW RESOURCES

The vocacionales-occupational elections of young people of countryside create a problem to investigate. Framed in an investigation-action interventions of Vocacional Direction were developed from a clinical modality, with students who attend the 3ero of the polimodal in a state school, of the department of Simoca - Tucumán-. It characterizes to this locality: high indices of illiteracy, scholastic desertion, unemployment; effect of the economic and cultural impoverishment. This work sets out to analyze the ways of election of these young people, as posibilitadores or inhibiting in the construction of a study project/work. The conceptual references of the psychoanalysis support to the following reflections.

### Key words

Election Future Migration Adolescence.

# ACERCA DE EXPERIENCIAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL CON JÓVENES DE POBLACIONES RURALES

Vallejo, Pablo  
CIUNT. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

---

## RESUMEN

El presente trabajo se escribe en el marco de un Proyecto de Investigación en curso, que tiene por objetivo el estudio de las posiciones subjetivas de jóvenes de poblaciones rurales de bajos recursos, ante la situación de elección de estudio y/o trabajo. Proponemos aquí algunas reflexiones acerca la relación de las escuelas con los temas de la Orientación Vocacional, algunas particularidades de las identidades de lugar geográfico y "la cuestión de la migración" como asunto insoslayable en estas poblaciones. La investigación, sostenida en el psicoanálisis, procura también examinar las posibilidades de algunos recursos de la "modalidad clínica" empleados con esta población

### Palabras clave

Orientación vocacional Población rural Migración Identidades

## ABSTRACT

EXPERIENCES ON VOCATION GUIDANCE WITH RURAL YOUNGSTERS

This paper is produced within the framework of a current Research Project, with the aim of examining the subjective positioning of rural youngsters who belong to low-income families, when they are faced with the choice of working and/or studying. We hence propose some considerations concerning the relationship between schools and Vocational Guidance issues, some peculiarities of geographically determined identities and "the matter of migration", as an unavoidable issue in rural populations. Endorsed by psychoanalysis, this research also endeavours to examine the practicability of some resources of the "clinical mode".

### Key words

Vocation Rural population Migration



## **POSTERS**





# COMPARACIÓN ENTRE UN SET DE EVALUACIÓN DEL POTENCIAL DE DESARROLLO Y UN MÉTODO DE EVALUACIÓN DE DISTANCIAS SEMÁNTICAS

García Coni, Ana; Vivas, Leticia

Grupo de investigación en Psicología Cognitiva y Educacional, Facultad de Psicología, SECyT, Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

## RESUMEN

Se reportan los resultados finales obtenidos al comparar un set de evaluación dinámica (ED) con un método de mapeo de redes semánticas (Distsem). El objetivo de la comparación fue comprobar si Distsem puede detectar la zona de desarrollo próximo, para lo cual se lo contrastó con una técnica que discrimina cuáles sujetos se encuentran en dicha zona en una tarea de reconocimiento de semejanzas y diferencias entre figuras geométricas. Los materiales fueron aplicados a 46 niños de 6 y 7 años que asisten a escuelas de Mar del Plata. Se encontraron puntos de encuentro y desencuentro entre las dos técnicas, en tanto ED indaga únicamente la relación de mayor semejanza entre las figuras, y Distsem propone graduar las semejanzas y diferencias entre ellas. Desde un marco psicogenético, se sugiere que las diferencias en el rendimiento en ambas técnicas responden a que en Distsem a la mayoría le resultó muy difícil tomar en cuenta distintos atributos de las figuras y coordinarlos en un conjunto objetivo y completo. Esto se asocia a la tendencia de los niños de estas edades a focalizar en un solo aspecto de la realidad, sin poder coordinar y/o compensar varias dimensiones de un objeto.

## Palabras clave

Desarrollo potencial Método Distsem

## ABSTRACT

A COMPARISON BETWEEN A DYNAMIC ASSESSMENT TECHNIQUE AND A METHOD THAT EVALUATES SEMANTIC DISTANCES

We report the final results from comparing a dynamic assessment technique (DA) with a method that assesses semantic distances (Distsem). With the aim of proving if Distsem can detect the zone of proximal development, we contrasted it with a technique that discriminates which subjects are in that zone in a task that required the recognition of similarities and differences between geometrical figures. The materials were applied to 46 children, 6-7 years old, which attend schools in Mar del Plata. The results show the common and different aspects presented in both techniques. While DA only inquires into what pair of figures is the most similar, Distsem proposes to establish a range based on the similarities and dissimilarities found in the figures. From a psychogenetic point of view, it is suggested that the differences in performance in both techniques respond to the fact that in Distsem it was very difficult for the majority to take into account different attributes of the figures and coordinate them in an objective and complete group. This is associated with the tendency to focus in a single aspect of reality, which disappears at the age of 7 or 8.

## Key words

Potential development Distsem method

## MARCO EPISTÉMICO

De acuerdo con el concepto "zona de desarrollo próximo" (ZDP) de Vigotsky (1988), las aptitudes cognitivas primero se construyen en la interacción entre un experto y un principiante y luego se manifiestan en la actividad independiente del segundo; es decir, pasan a formar parte de su repertorio personal (Sternberg, 2003). Es posible explorar esta zona por medio del empleo de pruebas dinámicas, que fueron explícitamente creadas para medir el potencial de aprendizaje al ir acompañadas de una intervención educativa (Sternberg, 2003). El evaluador asume en estas pruebas un papel activo de colaboración e interacción con el sujeto, valorando las destrezas que emplea y la forma como procesa, analiza y generaliza la información (Saldaña Sage, 2001). Por otra parte, el método Distsem permite la exploración de la memoria semántica para un grupo limitado de conceptos, captando las distancias entre significados (redes) y facilitando la visualización y análisis de su relación y distribución (Vivas, 2004). Como los participantes del estudio fueron niños de 6 y 7 años que, debido a su edad, no manejaban aún operaciones abstractas sino concretas (Piaget & Inhelder, 1971), se emplearon elementos geométricos en vez de conceptos; así, las redes conformadas no fueron semánticas, sino topológicas. El propósito del trabajo fue encontrar diferentes configuraciones entre las redes de niños que se encontraban en la ZDP en una determinada tarea y las redes de aquellos niños que no, ya que identificar a los sujetos que se hallaban en la ZDP, por medio del empleo de una evaluación dinámica, nos permitiría observar, a través de Distsem, la organización de su conocimiento y, por ende, la configuración de dicha zona.

## METODOLOGÍA

Se trabajó con 46 niños de 6 y 7 años de la Escuela Provincias Unidas del Sur y de la EGB provincial N° 29 "Dr. Mariano Moreno", situadas en Mar del Plata. El trabajo se dividió en dos partes. I) Se aplicó la Parte II de un set de evaluación del potencial de desarrollo (ED; Villar, 1998), que consiste en 9 ítems que presentan 5 figuras geométricas cada uno. Se consignó a los sujetos que establecieran, en cada ítem, cuál era el par de figuras con más características comunes entre sí. A cada respuesta incorrecta le siguió una instancia de ayuda graduada otorgada por el evaluador con el propósito de suscitar la corrección de esas respuestas. II) Se aplicó el método Distsem (DS; Vivas, 2004): las mismas figuras que forman parte de ED se combinaron en grupos de pares simétricos, debiendo el examinado establecer relaciones de proximidad entre ellas, a través de la estimación en una escala de cinco posibilidades: las más parecidas; muy parecidas; medianamente parecidas; poco parecidas; las menos parecidas. Las matrices resultantes fueron posteriormente comparadas por un grupo de jueces (matrices clave), mediante el método QAP propuesto por Hubert y Schultz (1976). Se realizó un procedimiento contrabalanceado, aplicando primero DS y luego ED a la mitad de los participantes, seleccionados al azar (grupo DS-ED), invirtiendo el orden de

las técnicas con la otra mitad (grupo ED-DS). El tiempo que requirió la aplicación de los instrumentos fue de un máximo de 90 minutos de trabajo individual. Para determinar la equivalencia de ambas técnicas se compararon los puntajes obtenidos en ED y en DS con un test de correlación de Spearman (Conover, 1980).

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la evaluación dinámica mostraron una mejoría a partir de la ayuda: nivel actual = 0,6; nivel potencial = 0,9, lo cual, para Villar (1998), implica que los sujetos se encuentran en la ZDP. No se halló una correlación significativa entre el método Distsem y el set de evaluación dinámica en el grupo DS-ED (Spearman  $R = 0,2$ ;  $n = 23$ ;  $p > 0,3$ ) ni tampoco en el ED-DS (Spearman  $R = 0,05$ ;  $n = 28$ ;  $p > 0,8$ ).

## DISCUSIÓN

Si bien lo que mide el set de evaluación dinámica es evaluado también por Distsem (García Coni, 2006), la correlación entre ambas técnicas no es significativa. Creemos que esto se debe a que Distsem, al demandar un análisis que requiere establecer *grados* de similitud y diferencia entre los pares de figuras, hace necesaria la consideración de diversos aspectos de los elementos geométricos: no solo de los que están presentes en el par que excluye al resto de las figuras, sino de los que se perciben al hacer la comparación figura a figura, debiendo establecer el peso de cada uno de ellos al elegir el grado de similitud. Al respecto, las conclusiones obtenidas por Piaget acerca de que “los niños antes de los 7-8 años no son capaces de diferenciar los distintos puntos de vista ni de coordinar las diferentes perspectivas en un conjunto objetivo y completo” (Palacios, Marchesi & Carretero, 1984, p. 189) apoyan el hecho de que la mayoría de los sujetos de este estudio haya tenido dificultad para graduar sus elecciones. Esta particularidad refiere a la noción piagetiana de *centración*, que significa “seleccionar y atender preferentemente un solo aspecto de la realidad, no siendo el niño capaz de coordinar diferentes perspectivas y/o compensar varias dimensiones de un objeto determinado” (Palacios y cols., 1984, p. 186). Lo concluido hasta acá nos lleva a sostener que progresar en la ZDP en la tarea que propone Distsem implica ser capaz de ponderar simultáneamente un conjunto de variables, abstraerlas y operar sobre ellas, lo que constituye un atributo de las operaciones formales. Y de acuerdo con los resultados obtenidos, esta capacidad corresponde a un nivel estructural alejado aún del nivel de competencia intelectual de los sujetos de esta muestra.

Buenos Aires, Argentina. Universidad Estadual de Campinas, Brasil.

VIVAS, J. (2004). Método Distsem: procedimiento para la evaluación de distancias semánticas. *Revista Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 1 (1), 56-61.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- CONOVER, W.J. (1980). *Practical Nonparametric Statistics* (2ª ed.). New York: Wiley.
- GARCÍA CONI, A.V. (2006). Exploración de la zona de desarrollo próximo mediante el método Distsem. Resultados preliminares. *Memorias de las XIII Jornadas y II Encuentro Mercosur*. Tomo I, 372-373. Facultad de Psicología. UBA.
- HUBERT, L.J. & SCHULTZ, J. (1976). Quadratic Assignment as a general data analysis strategy. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 29, 190-241.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A. & CARRETERO, M. (1984). *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1971). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- SALDAÑA SAGE, D. (2001). La evaluación dinámica. Extraído el 28 de noviembre, 2006, de [http://psicoeduc.rediris.es/Recursos/Evaluacion\\_dinamica.htm](http://psicoeduc.rediris.es/Recursos/Evaluacion_dinamica.htm)
- STERNBERG, R.J. & GRIGORENKO, E.L. (2003). *Evaluación dinámica. Naturaleza y mediación del potencial de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- VIGOTSKY, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.
- VILLAR, C. (1998). La amplitud de la zona de desarrollo próximo. Un recurso para la evaluación del potencial de aprendizaje en escolares primarios. Tesis de Magister no publicada. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de

# EVALUACIÓN DE UN PLAN DE INTERVENCIÓN SOBRE HABILIDADES DE ESCRITURA Y REESCRITURA ACADÉMICA EN ASPIRANTES A INGRESO A LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNMDP

Gonzalez, Gloria Isabel; Massone, Alicia  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

## RESUMEN

El presente trabajo reporta los resultados del diseño y puesta en marcha de un dispositivo de intervención orientado al afianzamiento de las habilidades cognitivas más fortalecidas y/o a la estimulación de aquellas otras habilidades menos desarrolladas e indispensables para el ingreso y permanencia en la Universidad. Esta intervención se ajustó al estado inicial de las competencias de los aspirantes en comprensión de textos y producción escrita. Dicho estado fue evaluado a partir de un diagnóstico del perfil grupal de esta población en las competencias académicas citadas. Los resultados - representados por el porcentaje de aprobación del examen de ingreso a la Lic. en Psicología (UNMDP) - ponen de manifiesto una diferencia significativa entre los aspirantes que estuvieron expuestos a la intervención y aquellos aspirantes a ingreso que no participaron de la misma.

## Palabras clave

Alfabetización Académica

## ABSTRACT

EVALUATION OF A PLAN OF INTERVENTION ON SKILLS OF WRITING AND ACADEMIC REWRITING IN ASPIRANTS TO REVENUE TO THE FACULTY OF PSYCHOLOGY OF THE UNMDP

The present work reports the results of the design and putting in march of a device of intervention orientated to the backing of the cognitive skills more strengthened to the stimulation of those other least developed and indispensable skills for the revenue and permanency in the University. This intervention adjusted to the initial condition of the competences of the aspirants in comprehension of texts and written production. Been saying was evaluated from a diagnosis of the profile grupal of this population in the academic mentioned competitions. The results - represented by the percentage of approval of the entrance examination to the Lic. in Psychology (UNMDP) - put of manifest a significant difference between the aspirants who were exposed to the intervention and those aspirants to revenue that they did not inform of the same one.

## Key words

Literacy

## CARACTERIZACIÓN DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN

El dispositivo pedagógico - didáctico fue diseñado para el ciclo lectivo 2007 y se fundamentó en el reconocimiento de que, al decir de Aitchison, Ivanic, & Weldon (1994): " toda vez que un alumno elabora un trabajo para la universidad, cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo contexto".

Los tópicos temáticos generativos que atraviesan el dispositivo de intervención fueron: Universidad como objeto de estudio; Psicología como ciencia y profesión; Introducción al método científico y Teoría de la comunicación y géneros discursivos académicos.

Los aspirantes recibieron 96 horas de exposición a trabajo de análisis, tratamiento de la información y producción textual. En sede de la UNMDP se constituyeron quince grupos de aspirantes, y en sede del Centro Regional de Educación Superior Tres Arroyos se trabajó con cuatro grupos.

La intervención se ajustó al estado inicial de las competencias de los aspirantes en comprensión de textos y producción escrita. Dicho estado fue evaluado a partir de un diagnóstico del perfil grupal de esta población desde las competencias requeridas para el ingreso a la Universidad (Massone & Gonzalez, 2006). En función de este perfil se diseñaron Documentos de Trabajo constituidos por guías de análisis y tratamiento de la información así como material de apoyo a la tarea de escritura académica como eje transversal de esta propuesta.

Se trabajó con un diseño curricular espiralado (Litwin, 1997) que contempló instancias de cierre para cada bloque temático, permitió evaluar y monitorear el nivel de logro alcanzado por los aspirantes en las habilidades y competencias sujetas a estudio con miras a maximizar sus posibilidades de inserción y permanencia en el primer año de la carrera.

## POBLACIÓN

Se trabajó con 719 aspirantes a ingreso distribuidos en 19 grupos de trabajo, y con 386 aspirantes que no participaron del dispositivo de intervención.

## RESULTADOS

En relación al rendimiento en el examen de ingreso de los aspirantes que participaron del dispositivo de intervención el 69% aprobó con una calificación igual o superior a 60 puntos y sólo desaprobó el 31% de los aspirantes. Para el caso de los aspirantes en condición libre - no participantes de la intervención - aprobó el 28% y desaprobó el 72%. Cabe aclarar que el instrumento de evaluación utilizado respetó, en todo y en parte, los contenidos y las habilidades abordadas en los Documentos de Trabajo.

## CONCLUSIÓN

Para finalizar, cabe dejar constancia de que este dispositivo sentó las bases para instaurar un canal real de articulación entre la Enseñanza Media y la Universidad. Nos asiste en este

emprendimiento la firme convicción acerca de que existe una responsabilidad compartida por parte de los docentes y las instituciones, junto con los alumnos, acerca de cómo se ingresa y se permanece en el nivel de Educación Superior.

---

#### **BIBLIOGRAFÍA**

CARLINO, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. FCE. Buenos Aires.

GONZÁLEZ, G. & MASSONE, A., (2004) El Uso de Procesos Cognitivos de Adquisición, Codificación y Recuperación, en Situaciones de Aprendizaje. Aprendizaje Hoy. N 59. Año XXIV pp.59-64 ISSN: 0326-0828.

LITWIN, E., (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la E. S . Paidós Educador. Buenos Aires.

MASSONE, A. & GONZALEZ, G. (2006) Ingreso a la Educación Superior: Identificación de las Estrategias Cognitivas de Aprendizaje usadas por los Ingresantes a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Revista Perspectivas en Psicología y Ciencias Afines. Vol.3. ISSN 1668-7175.

MASSONE, A. & GONZÁLEZ, G. (2005) Lectura: Comprensión VS Retención de Información. Una Interpretación Cognitiva. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN 1681-5653. Número 35/4.

MASSONE, A. & GONZÁLEZ, G. (2003) Análisis de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje en estudiantes de noveno año de Educación Gral. Básica. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. ISSN 1681-5653.

# REPRESENTACIONES, SUJETOS Y PRÁCTICAS EN UNA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN DOCENTE

Gunset, Violeta Hebe; Prado, Mariana Isabel; Canigia, María Laura; Córdoba, Raquel  
Instituto de Perfeccionamiento Docente, Facultad de Filosofía y Letras, CIUNT, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

## RESUMEN

Este trabajo se enmarca en un Proyecto de Investigación dirigido a analizar las dinámicas y decisiones curriculares que inciden en el trayecto académico de los docentes que acceden a los circuitos de capacitación. El diseño de la investigación, con un enfoque metodológico cualitativo, se implementó de manera paralela al cursado de la Especialización en Atención a la diversidad (cohorte 2005-06) realizada por el Instituto de Perfeccionamiento Docente, Tucumán. Los resultados se organizan en cuatro secciones: 1. Perfil de los capacitandos (edad/ sexo/ formación/ ámbito de desempeño/ motivaciones e intereses). 2. Representaciones de los docentes acerca de las dificultades de aprendizaje de sus alumnos. 3. Representaciones acerca de su propia función docente. 4. Evaluación de la capacitación realizada. Se considera que la capacitación representa un espacio de intercambio abierto, tanto a la revisión y revalorización de la propia práctica como de los supuestos que sustentan el desempeño docente. Tales supuestos están atravesados por variables que dan cuenta de la complejidad de las dinámicas que se intentan analizar, de modo de integrar un cuerpo de conocimientos sobre las motivaciones, las necesidades, los intereses de quienes llegan a la capacitación, posibilitando transferir dichos conocimientos en la revisión de la propuesta misma de capacitación.

## Palabras clave

Capacitación Representaciones Prácticas Docentes

## ABSTRACT

REPRESENTATIONS, SUBJECTS AND PRACTICES IN A PROPOSAL OF EDUCATIONAL TRAINING

This work is framed in a Project of Investigation directed to analyze the dynamic and the curricular decisions that affect the academic passage of the teachers that enter to the circuits of training. The design of the investigation, with a qualitative methodological approach, was implemented in a parallel way to the course of Specialization in Attention to the diversity (period 2005-06), made by the Institute of Educational Improvement, Tucumán. The results are organized in four sections: 1. Profile of the teachers in training (age/ sex/ formation/ scope of performance/ motivations and interests). 2. Representations of the teachers about the difficulties of learning of their students. 3. Representations about their own function as teachers 4. Evaluation of the training

## Key words

Educational Training Social Representations

El Instituto de Perfeccionamiento Docente (IPD) creado en 1969 tiene como finalidad promover instancias para el desarrollo profesional de los docentes de todos los niveles y especialidades de la provincia de Tucumán.

Teniendo en cuenta las demandas expresadas por los docentes, el IPD ha implementado a partir del año 2000, un Postítulo orientado a la especialización de los maestros para trabajar con y en la diversidad. En esta Especialización (440 horas) los diferentes espacios curriculares ofrecen un conjunto de herramientas teóricas y prácticas, orientadas a que los cursantes desde una perspectiva pedagógica puedan potenciar su tarea docente vinculando los conocimientos específicos sobre las distintas problemáticas de sus alumnos con prácticas centradas en la atención a la diversidad de intereses y capacidades en el aula y en la escuela.

Desde su implementación, el equipo docente responsable de la Especialización elaboró un diseño para indagar las particularidades del proceso, buscando producir conocimiento que sirviera de insumo para tomar decisiones que fortalecieran los puntos fuertes y mejoraran las falencias detectadas.

El Proyecto planteado se ubicó en una perspectiva interpretativa con metodología cualitativa, implicando un proceso no lineal, sino espiralado de ida y vuelta. La construcción del dato científico se hizo en una continua combinación entre la obtención y el análisis de la información, estableciendo una relación dialéctica entre el material teórico-conceptual y el material empírico.

El presente trabajo organizado en cuatro partes, desarrolla los distintos momentos planteados en la implementación de la investigación:

### 1. Perfil de los capacitandos (edad/ sexo/ formación/ ámbito de desempeño/ motivaciones e intereses).

Los cursantes de la cohorte 2005-2006 fueron 167 (157 mujeres y 10 varones). Para conocer los intereses y motivaciones se tomó un cuestionario con preguntas abiertas, procediéndose a categorizar las respuestas. Las categorías obtenidas muestran que los intereses y motivaciones predominantes se orientan hacia la actualización y perfeccionamiento, expresando la necesidad de capacitarse (42%) para "estar al día".

El 34% considera que llegan a la escuela Niños con distintas problemáticas que deben ser atendidas: Necesidades educativas, repitencia, sobreedad, y recurre a la capacitación con la intención de ayudar a esos niños.

Otra fuente de motivación importante la constituye la necesidad de encontrar estrategias y herramientas para trabajar en el aula y mejorar su práctica (17%).

Sólo el 4% de los docentes expresa que se inscribió en la Especialización para "aumentar su puntaje" y el 4% restante, son directivos que sienten la necesidad de estar preparados para asesorar a los maestros.

### 2. Representaciones de los docentes acerca de las dificultades de aprendizaje de sus alumnos.

Los cursantes de la Especialización son maestras y maestros que trabajan en escuelas insertas en contextos de pobreza y con alumnos excluidos socialmente. Superar la enorme distancia entre la formación recibida y las problemáticas que enfrentan en sus tareas cotidianas, constituye un verdadero reto para

los docentes.

Se partió de la consideración que las representaciones que los docentes construyen acerca de sus alumnos orientan y deciden sus acciones, tanto en la organización de sus tareas docentes como en los procesos de evaluación.

Con el objetivo de conocer y comprender las significaciones que los docentes atribuyen a los problemas de aprendizaje: qué son, cómo se los reconoce, cómo se llega a tener problemas para aprender, así como las acciones que despliegan para trabajar con ellos, se entrevistó a los cursantes de la Especialización.

Los resultados obtenidos señalan que la aparición de los problemas de aprendizaje son atribuidos a los problemas socio-familiares o de índole física de los alumnos. En menor medida, se señala la incidencia de la insuficiente capacitación pedagógica de los docentes. Asimismo, indican que los problemas de aprendizaje se manifiestan como problemas de comportamiento y falta de hábitos.

### 3. Representaciones acerca de su propia función docente

La indagación y el análisis de las representaciones que los cursantes han construido con respecto a su función de docente. La recolección de las RS abarcó tres momentos:

1. Presentación del soporte gráfico (lámina de 9 figuras de docentes)
2. Verbalización y jerarquización de las dos figuras que consideraban más representativas de la función docente.
3. Fundamentación: expresión y jerarquización de 3 cualidades asociadas a las figuras elegidas.

El análisis de la producción se realizó en dos fases: a) Cuantificación y organización de las expresiones más usadas a partir de las figuras inductoras. b) Definición operacional de un conjunto provisional de categorías.

Las representaciones construidas por los docentes muestran que los cursantes consideran como la función docente predominante para la atención a la diversidad es la apertura y amplitud. Los conceptos asociados son: abierta a los cambios, con apertura a los cambios, abierta para entender la problemática de los alumnos, con apertura para conocer los problemas de los alumnos, acepta con alegría (alegre), dinámica (con dinamismo), confianza (inspira).

El otro rasgo predominante está relacionado con la protección y los rasgos maternos asociados. Los conceptos vinculados son: protección hacia los alumnos; protege; cobia a sus alumnos; contiene (contenedor) al niño; establece vínculos afectivos, comprensiva para atenderlos y entenderlos. La función docente está representada con las cualidades de la maternidad: capaz de proteger, cariñosa, alegre, optimista.

Sintetizando, se puede decir que el quehacer docente se construye desde lo afectivo, privilegiando los vínculos amorosos, más que aquellos intelectuales, de conocimiento, ligados a la tarea escolar. Existe una manifestación del modelo denominado "pedagogía del cariño" (Ruiz y otros, 2005) centrado en la contención afectiva de los alumnos.

### 4. Evaluación de la capacitación realizada

El problema de la capacitación es una cuestión que excede al mero aprendizaje de ciertos contenidos o estrategias. Para analizar los alcances del "efecto capacitador" se recurrió a un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Posteriormente se realizaron entrevistas abiertas a 12 egresados.

En síntesis, el proceso seguido ha permitido reunir información valiosa para rectificar las falencias y hacer los ajustes necesarios, tanto en la estructura general de la propuesta de la Especialización así como en la secuencia y profundización de los contenidos.

Los capacitandos consideran que los contenidos teóricos resultaron pertinentes para apoyar la práctica aunque solicitan que se intensifiquen los aspectos más relacionados con las estrategias de enseñanza. Las instancias de evaluación fue-

ron pertinentes, así como la carga horaria de los módulos. En cuanto a la residencia señalan que las horas de consulta resultan muy valiosas como espacios de orientación y para relacionar la teoría con los problemas concretos de la práctica.

Entre las dificultades señalan que las mismas residen en el trabajo concreto con los niños, por un lado por la deficiente organización institucional y por otro, por las inasistencias en que incurren los alumnos.

### ALGUNAS CONCLUSIONES

El trabajo realizado aporta un conocimiento relevante para poder comprender qué es ser docente dentro del contexto socioeducativo actual, como es vivido y comprendido por el maestro/ a que accede a los circuitos de capacitación, entendiendo que conocer cómo piensa y cómo significa el maestro/a su propia práctica es condición necesaria para iniciar acciones transformadoras sobre la realidad.

El conocimiento de las representaciones sociales de los docentes sobre su función y sobre sus alumnos posibilitó adecuar la organización pedagógico-didáctica del Postítulo a las necesidades de los capacitandos.

Asimismo, los resultados muestran que los problemas derivados de la atención a poblaciones desfavorecidas impulsa a los capacitandos a desarrollar conocimientos y estrategias que les permitan "ayudar" y a "contener afectivamente" a sus alumnos.

---

### BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC, J.C. (Dir.) (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- BOGGINO, N.; DE LA VEGA, E. (2006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta*. Rosario: Homo Sapiens.
- GUNSET, V.; CANIGIA, M. L.; PRADO, M.; CÓRDOBA VÁZQUEZ, R. (2006). *Entre la protección y la apertura: Representaciones de los docentes en un proceso de capacitación*. XIII Jornadas de investigación y III Encuentro de investigadores en Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología UBA.
- GUNSET, V.; PRADO, M.; CANIGIA, M. L.; CÓRDOBA VÁZQUEZ, R.; PEZZA, S. (2005). *Intuición y algo más? Las representaciones de los docentes acerca de los problemas de aprendizaje*. En XIII Jornadas de investigación y II Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología UBA.
- REYNAGA, D. (2004). *Ser maestras en la pobreza. La filantropía en la escuela*. XI Jornadas de Investigación Psicología, sociedad y cultura. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- RUIZ, A.; PIZZORNO, A.; GIL, N.; EJAIN, A. (2004). *Representaciones sociales de los estudiantes sobre el sujeto de la educación especial*. XI Jornadas de Investigación Psicología, sociedad y cultura. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

# EL JUEGO DE LOS NIÑOS Y LOS ADOLESCENTES Y SU VALOR PREVENTIVO ABORDADO DESDE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Gutiérrez, Marisol; Stringaro, Susana Francisca; Menin, Ovide  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

---

## RESUMEN

Se analizan las características socializadoras, educativas y de diagnóstico que adquiere el juego en la prevención de problemas psicoeducativos. Se analizan experiencias lúdicas en diferentes escenarios: en aquellas instituciones denominadas "comunes" y las que atienden a niños con discapacidades y/o marginalidad, experiencias que posibilitan el acceso a la actividad simbólica.

## Palabras clave

Juego Prevención Infancia Adolescencia

## ABSTRACT

GAMES IN CHILDREN AND ADOLESCENTS AND THEIR  
PREVENTIVE VALUE SEEN FROM EDUCATIONAL  
PSYCHOLOGY

Socializing, educational and diagnostic characteristics acquired by different kinds of games used to prevent psycho-educational problems are analyzed. Ludic experiences are analyzed in different scenarios: in those institutions known as "common" and the ones that deal with handicapped and/or marginal children, experiences that allow access to the symbolic activity.

## Key words

Games Prevention Childhood Adolescence

Se analizan las características socializadoras, educativas y de diagnóstico que adquiere el juego en la prevención de problemas psicoeducativos. Se han ido construyendo en el transcurso de la investigación distintas categorías teóricas, que mediante el interjuego dialéctico entre la teoría y la práctica permiten aportar herramientas para el abordaje de problemáticas relacionadas con la violencia, para lo cual se han realizado Talleres de Educadores. Se analizan experiencias lúdicas en diferentes escenarios: en aquellas instituciones denominadas "comunes" y las que atienden a niños con discapacidades y/o marginalidad, experiencias que posibilitan el acceso a la actividad simbólica. Se ha realizado la difusión del conocimiento construido a través de distintos canales: ateneos, jornadas, congresos, seminario-taller, así como mediante publicaciones en revistas, cuadernillos, etc. Se prevee dar continuidad a la discusión por parte del equipo de investigación de los hallazgos realizados y a nuevas elaboraciones.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- CASTORINA, José Antonio (2003). Las representaciones sociales y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa.
- OVIDE (comp.) El juego de los niños y los adolescentes. Valor preventivo en situaciones de violencia, Facultad de Psicología, UNR.
- FERNÁNDEZ, Alicia. "Cuerpo, Aprendizaje y creatividad en los tiempos de la Informática y la telemática" en Revista E.PSI.BA, N° 6 pág. 46
- FREUD, S. (1908/1996). El creador literario y el fantaseo. Tomo IX. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- FREUD, Sigmund (1920). "Más allá del principio del Placer". Obras Completas. Tomo III, 3ª edición. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GRANATO, M. Azucena y otros (1995). El juego en el proceso del aprendizaje. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- PIAGET, Jean (1959). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.
- RODULFO, M. y RODULFO, R. (1992). Clínica psicoanalítica en niños y adolescentes. Una introducción. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- RODULFO, Ricardo (1991). El niño y el significante: Un estudio sobre las funciones del jugar en la Constitución Temprana, Paidós: Buenos Aires.
- WINNICOTT, R. (1978). Realidad y Juego. Buenos Aires: Gedisa.

# DIMENSIONES DE LA PROBLEMÁTICA SEXUALIDAD-EDUCACIÓN DESDE UN ENFOQUE PREVENTIVO E INTERDISCIPLINAR

Peralta, Zulma Del Valle; Stringaro, Susana Francisca; De La Fuente, Mónica Mariela  
Secretaría de Ciencia y Tecnología. Facultad de Psicología UNR. Argentina

## RESUMEN

Este proyecto se propone abordar el binomio sexualidad-educación desde una perspectiva integral e interdisciplinaria, que permita adquirir una visión comprensiva de la problemática de la sexualidad en el ser humano en la cultura actual.

## Palabras clave

Educación Prevención Sexualidad Salud

## ABSTRACT

THE DIMENSIONS OF THE PROBLEMATIC SEXUAL-EDUCATION AND THE INCIDENCE OF PREVENTIVE PROJECTS IN THE SEXUAL HEALTH OF THE POPULATION

This project sets out to approach the binomial sexuality-education from an integral and interdisciplinary perspective, that allows to acquire a comprehensive vision of the problem sexual in the human being in the present culture.

## Key words

Education Prevention Sexuality Health

Se inicia la indagación en forma exhaustiva de los antecedentes de la "categoría educación sexual". Los modelos y paradigmas existentes requieren del análisis histórico-epistemológico de conceptos, métodos y formas procedimentales en el campo educativo, así como de constructos y representaciones acerca de la sexualidad. Desde una perspectiva preventiva y participativa se aborda el relevamiento y análisis de experiencias y proyectos concretos en el contexto educativo formal (basados en documentación, historias de vida y otras).

Este trabajo asumido dentro del marco de la investigación cualitativa intenta la implementación de distintas modalidades de intervención mediante el desarrollo de metodologías y recursos para detectar y prevenir riesgos, problemas y patologías en salud sexual.

En el marco de esta investigación el objetivo apunta a delimitar y a determinar la sexualidad como condición humana y a considerar la incidencia de los aspectos sociales y culturales que influyen en las manifestaciones de la salud sexual de los sujetos.

A través del recorrido exploratorio de programas y proyectos se pretende analizar el valor y los efectos educativos-preventivos en distintas modalidades de intervención interdisciplinar sobre sexualidad, con aportaciones teóricas y metodológicas.

## BIBLIOGRAFÍA

- BELGICH, Horacio (2005). Los afectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir). Rosario: Homo Sapiens.
- DOLTO, Françoise (1988). La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes. Buenos Aires: Seix Barral.
- DOLTO, Françoise (1995). Palabras para adolescentes o Complejo de la langosta. 1ª. Edición 1989. Buenos Aires: Editorial Atlántida.
- DEMO, Pedro (2000). Metodología do Conocimiento Científico. Sao Pablo: Editorial Atlas.
- FOLLARI, Roberto (1996). El sujeto y lo escolar. Psicoanálisis, currículo, filosofía y ordenamiento educativo. Rosario: UNR Editora.
- FORMENTI, Silvia (2005) Educación sexual. Adolescencia y sexualidad. Diseño de proyectos. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- FOUCAULT, Michel (1984). Historia de la sexualidad. Tomo III. La inquietud de sí. Madrid: Siglo XXI.
- FREUD, Sigmund (1905) Tres ensayos para una teoría sexual. Obras completas. Tomo III. Traducción López-Ballesteros. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREUD, Sigmund (1905). La Metamorfosis de la pubertad. Obras completas. Tomo III. Traducción López Ballesteros. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREUD, Sigmund (1908) Teorías sexuales infantiles. Obras Completas. Tomo III Traducción López- Ballesteros. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MENIN, Ovide y otros (1992). Psicología Educacional. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- MENIN, Ovide y otros (2000). El oficio del psicólogo educacional. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Facultad de Psicología. U. N. R.
- SARLO, Beatriz (1998). Escenas de la vida posmoderna. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- WEISS, Martha y GRECO, Beatriz (1995). Educación sexual: Charlando sobre nuestra sexualidad en la escuela de hoy. Buenos Aires: Troquel.

## REVISTAS

- AAVV. (1990). "Atención integral de niños y adolescentes. Criterios de



diagnóstico y tratamiento". Vol. I. Sociedad Argentina de Pediatría. Buenos Aires.

AAVV (1992). "Masculino y femenino. La sexualidad". Revista Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para graduados. N° 18. Buenos Aires.

AAVV (2005). "Sexualidad, salud y derechos". Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Novedades Educativas.

#### **DOCUMENTOS**

Normativa y recomendaciones. Educación sexual. Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe. Año 2003.

CD II Congreso Argentino y III Latinoamericano de Salud Sexual y reproductiva.

Internet:

García, Luis (2005). Educación sexual.

# “ESPAÇO PSICOPEDAGÓGICO”: POSSIBILIDADES DE REALIZAÇÃO DO ‘TRABALHO DE LUTO’

Saj Porcacchia, Sonia  
Centro Universitário - UNIFIEO. Brasil

## RESUMEN

A pesquisa tem como objetivo estudar como o atendimento na psicopedagogia pode ser utilizado como um “espaço transicional” para ajudar a criança na realização de um necessário trabalho de luto para que ocorra a aprendizagem da leitura e da escrita. A metodologia utilizada é o estudo de caso e pesquisa bibliográfica. A hipótese é de que esse atendimento pode ajudar a criança a resignificar seus valores internos de dor e sofrimento tendo a possibilidade de reconstruir criativamente a sua realidade.

## Palabras clave

Psicopedagogi. Espaço transicional Aprendizagem

## ABSTRACT

“PSYCHOPEDAGOGIE SPACE”: POSSIBILITIES OF ACCOMPLISHMENT OF THE MOURNING WORK

The research has as objective to study as the attendance in the psychopedagogic can be used as a “transitional space” to help the child in the accomplishment of a necessary work of I fight so that the learning of the reading and the writing occurs. The used methodology is the study of case and bibliographical research. The hypothesis is of that this attendance can help the child to resignificar its internal values of pain and suffering being had the possibility to reconstruct its reality creative.

## Key words

Psychopedagogie Transitional space Learning

## TEMA

Essa pesquisa tem como tema a articulação entre emoção e cognição na criança, interferindo na construção de seu pensamento individual quando há uma dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita.

## JUSTIFICATIVA

A Clínica Psicopedagógica da Instituição - UNIFIEO, São Paulo, Brasil, possui uma vasta lista de espera para atendimento psicopedagógico, crianças, jovens e adultos com problemas de aprendizagem da leitura e da escrita.

A hipótese dessa pesquisa é que o atendimento psicopedagógico pode ajudar a criança a resignificar seus valores internos de dor e sofrimento tendo a possibilidade de reconstruir criativamente a sua realidade.

Como uma reflexão pessoal e sempre um motivo de indagação, observo que, desde o nascimento, a criança encontra um significado pessoal na sua modalidade de aprendizagem que terá reflexos no momento da sua alfabetização, podendo muitas vezes acarretar a ocorrência de problemas da aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, é necessária uma maior ênfase nos estudos científicos dentro do atendimento psicopedagógico, uma vez que esse é o espaço adequado para a observação e estudo de casos específicos de problemas de aprendizagem da leitura e da escrita.

## OBJETIVO

O objetivo geral dessa pesquisa é estudar como o atendimento psicopedagógico poderá ser utilizado como um “espaço transicional” para ajudar a criança na realização de um necessário trabalho de luto resignificando suas perdas, para que ocorra a aprendizagem da leitura e da escrita.

## METODOLOGIA

Essa pesquisa baseia-se no estudo de caso de uma criança com 10 anos de idade que está cursando a 4ª série do ensino fundamental. A mãe tem como queixa principal o fato dele não saber ler, nem escrever, esquecendo tudo que lhe é ensinado. Esta criança nasceu de parto normal, com um quadro de Anóxia Neonatal, deficiência de oxigênio nos órgãos e tecidos.

## DESENVOLVIMENTO

No momento do nascimento, segundo Dolto (2004), o bebê passa por uma perda de percepções conhecidas e o surgir de percepções novas, que é uma mutação inicial para cada feto que vem para a vida aérea, sua primeira sensação limiar de asfixia associada ao final dado ao elemento aquático quente e ao surgimento no mundo aéreo da força de gravidade, denominando-se como um “trauma do nascimento”.

Quando além desse “trauma do nascimento”, que acontece com todos os bebês ao nascerem, ocorrer realmente um fato da falta de oxigênio no momento da sua primeira respiração, ou seja, uma angústia, uma dor física (corporal) e psíquica?

Esse impacto sobre a mãe, e principalmente para o recém-nascido, afetará a sua simbolização da castração umbilical, tendo como primeiros significados de reticência, senão de dor, e de angústia para ele já desnarcisante. É a linguagem de so-

frimento e da dor que simbolizará a castração deste nascimento. Nessa situação, percebe-se que quando chega o momento da criança ser alfabetizada não poderá obter o desejo do saber, para aprender a ler e escrever, e caminhar rumo a sua independência na adaptação da sociedade e aquisição da cultura.

## CONCLUSÃO

No momento da ocorrência da Anóxia Neonatal, nessa criança houve a falta de oxigênio, o que, para ele, pode significar, de uma forma inconsciente, “Perder o direito à vida”.

Na Psicanálise temos o “trabalho de luto”, que é o processo psíquico pelo qual o indivíduo, após ter perdido um objeto de seu afeto, consegue gradualmente desapegar-se. Para Freud (1917), quando o trabalho de luto se conclui, o ego fica outra vez livre e desinibido.

Para Barone (2004), o trabalho de luto exige o estabelecimento de um processo dialético na relação entre realidade e fantasia.

Para Ogden (1993) in Barone (2004), o trauma cumulativo é uma das possibilidades capazes de gerar uma quebra prematura da unidade mãe-bebê; e, entre esses traumas, o autor inclui a existência do adoecimento físico do bebê, podendo gerar patologias relativas ao espaço potencial, levando diversas modalidades de falência da possibilidade de criar ou sustentar processos psicológicos dialéticos.

A partir desse olhar, nossa hipótese é de que é possível e importante pensar o “Trabalho de Luto” vinculado à possibilidade de realizar um ato criativo com o objetivo de reinstalar a idéia de que a vida vale a pena com base no pensamento de Winnicott. E, o espaço psicopedagógico aparece como facilitador deste processo.

Dessa forma, podemos pensar o Atendimento Psicopedagógico como um “Espaço Transicional” onde a criança poderá abrir mão do controle onipotente do objeto e reconhecer as realidades repudiadas, tendo a possibilidade de debruçar-se criativamente sobre a realidade, dando-lhe sentido de vitalidade.

Na perturbação de aprendizagem, a compreensão simultânea do funcionamento da estrutura cognitiva e da estrutura de desejo permite descobrir a sua articulação no sintoma (Pain, 1999), que aparece quando o funcionamento cognitivo foi captado pela estrutura simbólica e transformado numa metáfora relativa à relação do sujeito com o conhecimento.

---

## REFERÊNCIAS

- BARONE, Karina Codeço. Realidade e luto: um estudo da transicionalidade. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- DOLTO, Françoise. A imagem inconsciente do corpo. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FREUD, Sigmund. Luto e melancolia. Rio de Janeiro: Imago, 1917. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v.14).
- FUNAYAMA, Carolina Araújo Rodrigues. Anóxia neonatal e seqüelas neurológicas. São Paulo: Átomo, 2005.
- PAIN, Sara. Subjetividade e objetividade. São Paulo: Cevec, 1996.
- \_\_\_\_\_. A função da ignorância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Tradução de Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- \_\_\_\_\_. A família e o desenvolvimento individual. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. Natureza humana. Tradução de Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 1990.



# **Psicología Jurídica**



# DETERMINANTES INSTITUCIONALES INVOLUCRADAS EN EL PROCESO DE EXTERNACIÓN DE ADOLESCENTES VARONES ENTRE 16 Y 18 AÑOS INSTITUCIONALIZADOS EN HOGARES CONVIVENCIALES DEPENDIENTES DE LA DIRECCIÓN NACIONAL DE NIÑEZ, ADOLESCENCIA Y FAMILIA EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Antonaccio, Daniela  
Facultad de Psicología, UBACyT, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

En esta ocasión, se presenta un recorte de las temáticas a investigar en el marco del proyecto de investigación UBACyT P001. Se propone la indagación de las determinantes institucionales involucradas en el proceso de externación de los adolescentes varones entre 16 y 18 años institucionalizados en hogares convivenciales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se investigará el tratamiento de dicho proceso por parte de las instituciones y sus efectos en la subjetividad de los adolescentes varones institucionalizados en hogares convivenciales dependientes de la Dirección Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires bajo lo que fueron las medidas de protección de personas. Se describirán los imaginarios que operan en dicha población acerca de la externación, tomando las posibilidades de reinserción social como uno de los contenidos más importantes. En consecuencia, resultará necesario revisar las legislaciones vigentes respecto de la regulación de la institucionalización y de la externación. La temática propuesta se considera relevante dada la inexistencia de investigaciones científicas que la hayan abordado específicamente. Dada la complejidad y heterogeneidad del objeto de estudio, la modalidad de investigación propuesta es de índole cualitativa, a partir de un enfoque interdisciplinario para su abordaje y análisis. Se propone un diseño exploratorio-descriptivo.

## Palabras clave

Externación Institucionalización Determinantes Institucionales

## ABSTRACT

INSTITUTIONAL DETERMINERS INVOLVED IN THE EXTERNALIZATION PROCESS OF MALE TEENAGERS BETWEEN 16 AND 18 YEARS OLD WHO LIVE IN THE AUTONOMOUS CITY OF BUENOS AIRES

In this opportunity, we present a part of the subject worked on the P001 project. The study of the institutional determiners involved in the externalization process of male teenagers between 16 and 18 years old who live in the Autonomous City of Buenos Aires is proposed. We will research the treatment of that process carried out by the institutions and its effects in the subjectivity of male teenagers institutionalized in children's homes dependent of the National Head Office of Childhood, Adolescence and Family of the Autonomous City of Buenos Aires who are under the measure of personal protection. The imaginaries about externalization which operate in the chosen population will be described, taking the social reinsertion possibilities as one of the most relevant contents involved. According to that, it will be necessary to revise the current legislations which treat the regulation of the institutionalization and the externalization. Also, we consider it a relevant proposal as we didn't find scientific works which have treated this specific subject. Given the complexity and heterogeneity of the subject, the research modality will be qualitative, from an interdisciplinary approach. The chosen research is exploratory-descriptive.

## Key words

Externalization, Institutionalization, Institutional Determiners.

El presente trabajo plantea un recorte de las temáticas a investigar en el marco del proyecto de investigación UBACyT P001: *Análisis de la práctica del psicólogo forense con menores judicializados por violencia familiar en el marco de la Ley N° 24.417. Determinantes institucionales*, programación científica 2004/2007.

A partir de la investigación acerca de la institucionalización de niños, niñas y adolescentes, se descubrió un vértice inexplorado de dicha temática que se intentará abordar durante el último año de desarrollo del mencionado proyecto UBACyT. En consecuencia, se abordará la cuestión de la externación de los niños, niñas y adolescentes, teniendo en cuenta las nuevas normativas al respecto según la letra de la ley 26.061. En función de la viabilidad del proyecto, se ha recortado la población de los adolescentes varones, entre 16 y 18 años, institucionalizados en hogares convivenciales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires dependientes de la Dirección Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires bajo lo que fueron las medidas de protección de personas.

Los niños institucionalizados, al cumplir la mayoría de edad, 18 años, deben abandonar el hogar en el que estaban y salir a la calle. Esta es una temática de suma importancia que no se ha abordado hasta el momento. Cabe preguntarse a qué se debe la falta de investigación en este vértice de la temática de la institucionalización de niños, un tema muy trabajado desde diferentes disciplinas. ¿Podría pensarse la posibilidad de que ejerza efectos aun el imaginario social (Castoriadis 1983) de la niñez tutelada imperante en la modernidad? Muchos estudios actuales acerca de la nueva ley de protección de la infancia, la 26.061, plantean que el tinte tutelar hacia la infancia no ha desaparecido en esta nueva ley en la que se encuentra veladas palabras "progresistas". En este sentido entonces, se puede pensar que el hecho de no haber estudiado sobre la externación de estos niños/adolescentes que cumplen 18 años de tiene relación con el hecho de que los hombres y mujeres de este país, al dejar de ser niños, ya no necesitan ser tutelados, razón por la cual la situación que vivan fuera de los hogares de convivencia deja de tener relevancia.

Otra posibilidad es la de pensar que, debido a la *obsesión* moderna de estudiar un objeto discreto, aislándolo de sus múltiples atravesamientos. Por lo cual, la estructura legal aborda al mismo "individuo" desde una legislación con una lógica subyacente particular hasta los 18 años y con otra legislación que responde a otra lógica a partir de los 18 años. Acaso podría pedírsele a ese "individuo" que en un día se transforme de tal manera.

Asimismo, la legislación vigente no aborda explícitamente la cuestión de la convivencia en los hogares ni la externación. Por otro lado, es un dato importante a tener en cuenta el hecho de que no existan en la Ciudad de Buenos Aires, programas que se dediquen a los adolescentes externados de hogares convivenciales. Por lo tanto, ¿se podría pensar que el Estado

se desentiende de los sujetos una vez que cumplen 18 años?

En consecuencia, el presente proyecto, propone indagar y describir las determinantes institucionales que intervienen en el proceso de externación de los adolescentes varones, entre 16 y 18 años, institucionalizados en hogares convivenciales dependientes de la Dirección Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De este modo, se abordará el mencionado proceso, teniendo en cuenta sus múltiples atravesamientos como ser las dimensiones psíquicas, socio-culturales, político-económicas y jurídicas, entre otras.

El acercamiento al campo y la indagación de bibliografía serán parte de una estrategia para confrontar las hipótesis que funcionan como guías del presente recorte de la investigación. En este sentido, se considera que a los adolescentes externados les será difícil la reinserción social, debido a que:

- en primer lugar, desde la institución no se le han brindado las herramientas necesarias para valerse por sí mismo; esta hipótesis se basa en la inexistencia de actividades institucionalizadas dentro de los hogares convivenciales dependientes de la Dirección Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que trabajen sobre la temática de la externación.

- En segundo lugar, se considera que serán marginados/excluidos de la sociedad debido al estigma de la institucionalización que pesa sobre ellos. La *marginación*, según Robert Castel (1991) consiste en un doble desenganche: ausencia de trabajo y aislamiento relacional. Por un lado, el sujeto no trabaja aunque podría hacerlo, es decir que no posee ninguna discapacidad; por otro lado, se encuentra desvinculado de todo soporte social relacional. Es rechazado y estigmatizado en consecuencia y suelen caer sobre él medidas represivas crueles, desde el exilio hasta la muerte.

- En tercer lugar, en relación con lo anterior, los adolescentes externados tendrán dificultad para conseguir un trabajo, una vivienda, vestimenta, comida, etc. Es decir, que les será muy dificultosa la reinserción social. Las mencionadas dificultades, estarán dadas debido al *estigma* que la institucionalización hará pesar sobre estos adolescentes. Según Erving Goffman (2003) cuando a un sujeto se le otorga un atributo desacreditador, este atributo lo diferencia de los otros con una segregación concomitante, al mismo tiempo, suele suceder que el propio estigmatizado reconoce ese atributo como propio y se relaciona con los demás en función de él. Roger Bastide (1975) plantea que cuando un sujeto debe insertarse en un ámbito con características culturales diferentes, puede suceder que la cultura mayoritaria imponga su norma sobre el que pertenece a la minoritaria, a esto lo llama proceso de aculturación. Se considera que el proceso de aculturación dará como resultado la estigmatización y consecuente marginación de los adolescentes externados.

- En cuarto y último lugar, se considera que el proceso de externación comporta una preocupación central en los adolescentes varones entre 16 y 18 años institucionalizados en hogares convivenciales dependientes de la Dirección Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En función de lo expuesto, se propone abordar durante el último año de desarrollo del proyecto UBACyT P001 la temática referida al proceso de externación con el objetivo de hacer visible un vértice inexplorado dentro de las temáticas del mencionado proyecto. De este modo, también se intenta dar lugar a la discusión y a la elaboración de programas y actividades que trabajen en pos de acompañar el proceso de externación de los adolescentes varones entre 16 y 18 años institucionalizados en hogares convivenciales dependientes de la Dirección Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## NOTAS

[1] UBACyT 2004-2007: *La práctica del psicólogo forense con menores judicializados por violencia familiar en el marco de la ley 24.417. Determinantes Institucionales*. Directora: Matilde de la Iglesia.

## BIBLIOGRAFÍA

- BASTIDE, R.: "El sueño, el trance y la locura, Buenos Aires", Amorrortu, 1972.
- CASTEL, R.: "La dinámica de los procesos de marginalización : de la vulnerabilidad a la exclusión", en El Espacio Institucional, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1991.
- CASTORIADIS, C.: "La institución imaginaria de la sociedad". Barcelona, Ed Tusquets, 1983.
- CASTORIADIS, C.: "Los dominios del Hombre. Encrucijadas del laberinto", Barcelona, Gedisa, 1988.
- DE LA IGLESIA, M.; CIABATTONI, M.: "La antropología, perspectiva institucional. Nociones y metodologías" en Psicólogos Institucionales Trabajando, Compiladora A. Mezzano, Buenos Aires, EUDEBA, 2003.
- DE LA IGLESIA, Matilde y DI IORIO, Jorgelina. "Abordaje del binomio violencia-infancia. Reflexiones críticas", en XII Anuario de Investigaciones. Año 2004. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires, 2005. Pp. 205-209.
- DE LA IGLESIA, Matilde y DI IORIO, Jorgelina. "La infancia institucionalizada: La práctica de la psicología jurídica. Determinantes institucionales", en XII Anuario de Investigaciones. Volumen XIII. Año 2005. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires, 2006. Tomo II, Pp. 19-28.
- FERNÁNDEZ, A.M.: El Campo Grupal. Notas para una genealogía, Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.
- FOUCAULT, M.: "Vigilar y castigar". México, Siglo XXI, 1987.
- GOFFMAN, E.: (1963) "Estigma. La identidad deteriorada". Buenos Aires, Amorrortu. 2003.
- GUATTARI, F.: "Psicoanálisis y Transversalidad- Crítica psicoanalítica de las instituciones". Buenos Aires, Siglo XXI, 1976.
- KAËS, R y otros: "La institución y las instituciones". Buenos Aires, Paidós, 1989.
- Ley 26061. "Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes". 2005.
- Ley 114 "Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires". 1998.



# REPRESENTACIÓN DE PELIGROSIDAD EN LOS MAGISTRADOS DEL FUERO PENAL

Capacete, Laura

Programa de Áreas de vacancia 065. Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Argentina

## RESUMEN

El presente trabajo indaga las representaciones de "peligrosidad" con que operan los Jueces del Fuero Penal, y los criterios a partir de los cuales la determinan. A nivel metodológico se realizan encuestas cerradas y entrevistas abiertas, infiriéndose de las mismas, varias modalidades de representar el fenómeno. De la casuística surge que mayoritariamente utilizan dicha categoría, en algunos casos con un criterio ontológico - con fuerte influencia de la criminología positivista-, en otros asociándola a la modalidad con que se ha cometido el hecho delictivo.

## Palabras clave

Representación social Peligrosidad

## ABSTRACT

### THE REPRESENTATIONS OF DANGEROUSNESS IN THE CRIMINAL COURT JUDGES

The present work is about the representations of "dangerousness" in the Criminal Court Judges, and the criteria to determine them. Closed surveys and open interviews are performed, at a psychological level, inferring several modalities of representing the phenomena. They mostly use said category, in some cases with an ontological criteria -with a strong influence of the positive criminology-, in other associating it to the modality used for the crime.

## Key words

Social representation Dangerousness

## INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es indagar la representación de peligrosidad con que operan los magistrados del Fuero Penal[i]. A este fin, se plantea un recorrido bibliográfico en el cual se puntúan las principales teorías del derecho penal -rastreado la noción de peligrosidad al interior de las mismas-, así como del concepto de representación social. Luego se exponen los resultados parciales que surgen de la casuística[ii], para finalmente analizar los mismos encuadrándolos dentro de distintos modos de representar el fenómeno.

## DESARROLLO

El recorrido bibliográfico da cuenta que la Escuela Clásica[iii] no aborda específicamente la noción de *peligrosidad*. Desde dicha escuela se entiende el delito como concepto jurídico, ligado a la violación del derecho y del pacto social. No se pone énfasis en el sujeto criminal, ni en los factores etiológicos que lo llevan a delinquir. Es decir, consideran el delito como un comportamiento surgido del libre albedrío y la voluntad del individuo, lo cual supone un sujeto responsable de sus acciones. Por ende, no contemplan patología alguna en quienes delinquen. En tanto no se interrogan sobre el sujeto del acto criminal, no incluyen en sus desarrollos la noción de peligrosidad. Dicha noción será propia de la criminología positivista, donde se buscan los factores etiológicos del delito, para esto se tipifican individuos peligrosos, individualizando "señales" antropológicas de la criminalidad. Intentan así constituirse como una nueva disciplina científica con un discurso autónomo. Al interior de la escuela que nos ocupa hay divergencias, en tanto hay quienes pusieron mayor énfasis en factores biológicos de naturaleza hereditaria-Lombroso( 1902)[iv]-, y quienes incluyen factores ligados a la personalidad y al medio social[v]. Con un paradigma epistemológico de tipo etiológico, se excluyen del análisis factores históricos y políticos, y por ende se asumen los valores dominantes de la sociedad como naturales.

Foucault[vi] (1978) plantea que la criminología positivista no tuvo necesidad de darse una justificación teórica coherente, en tanto su función era dar sustento al sistema penal, que desde el siglo XVIII debía imponer castigos a alguien no por lo que había hecho, sino por lo que era. A su vez, la tipificación realizada a través del método experimental -estadística llevada a cabo en la cárcel o el manicomio judicial-, los llevaba a considerar la peligrosidad no solo como inherente a un sujeto, sino a determinados grupos sociales. Esta escuela tuvo un fuerte desarrollo en nuestro medio, siendo Ingenieros[vii] (1916) la figura más relevante. Este plantea una clasificación psicopatológica de los delincuentes en base a anomalías morales, intelectuales, volitivas o combinadas, para apreciar su reformabilidad o temibilidad. En esta línea Bunge, C.O[viii]. sitúa la peligrosidad, ya no en determinados sujetos, sino en colectivos. Dice así que el anarquismo no es una pasajera manía de espíritus perversos o atávicos, sino un peligro social, tanto inmediato como remoto. En el primer sentido porque amenaza la vida y seguridad de las personas de clase rica, y en el segundo porque su triunfo desorganizaría la sociedad y disminuiría la felicidad de los hombres.

En síntesis, la noción de peligrosidad ingresa vía la criminología positivista, y tendrá efectos tanto en el texto de nuestra legis-

lación, como en desarrollos del saber psiquiátrico donde se intenta construir una nosología clasificatoria y prospectiva para dicha categoría. Por otra parte, dicha noción, no solo designaría personas, sino grupos sociales, que alterarían el orden público, cuestión esta que posiblemente retorne en el actual debate sobre la "inseguridad".

Posteriores marcos conceptuales durante el siglo XX, tuvieron una posición crítica la anterior concepción, entre los que pueden citarse aquellos que contemplan un análisis macro-social como la teoría estructural funcionalista de Durkheim[ix] y Merton, o quienes ponen énfasis en la dimensión microsocial, como Sutherland[x] en la "teoría de los contactos diferenciales" - criminalidad de cuello blanco-, o Cohen[xi] en la "teoría de las subculturas criminales".

Desde otras posturas críticas se desplaza el foco de análisis hacia el sistema penal, entendiendo que este define y designa al criminal. Aquí la peligrosidad sería un estigma que el sistema penal adjudica a determinados sujetos, en quienes consolida dicha identidad.

En síntesis, los marcos teóricos previamente enunciados, o bien no utilizan la categoría de peligrosidad, o bien son fuertemente críticos a dicha noción.

En relación al concepto de *representación social*, los desarrollos iniciales de Moscovici[xii] (1961) lo ligaban al conocimiento cotidiano -lego- contraponiéndolo al conocimiento científico. Cuestión esta posteriormente cuestionada -entre otros por Perez, J[xiii]- en tanto ambos conocimientos están fuertemente articulados. Al decir de Bourdieu[xiv] aún las elecciones intelectuales más concientes, interiorizan la cultura objetiva de una sociedad, una época y una clase, dando lugar a lo que define como "inconsciente cultural". Se trata de categorías de pensamiento sustraídas al examen que fundamentan nuestra aprehensión del mundo y tratan de insinuarse como visión científica. A su vez, el autor ya citado considera que las creaciones intelectuales deben dar cuenta del campo ideológico correspondiente, reconstruyendo las lógicas tanto del campo intelectual como del de poder, ambos articulados entre sí. Por su parte Zizek[xv] (1994:7) define la ideología "como la matriz generativa que regula la relación entre lo visible y lo no visible, entre lo imaginable y lo no imaginable, así como los cambios producidos en esta relación". Más adelante plantea que en la ideología no importa tanto el contenido afirmado como tal, sino el modo en que ese contenido se relaciona con la posición subjetiva supuesta en el sujeto de la enunciación, y como el contenido es funcional a alguna relación de dominación social. A su vez las representaciones no son unívocas, cuestión que puede articularse con el concepto gramsciano de hegemonía, donde los consensos hegemónicos son cuestionados por hegemonías subalternas, en constante construcción.

Para el presente análisis definimos *representación social* como categorías de pensamiento formadas tanto por el conocimiento lego como por el científico, que interiorizan el inconsciente cultural de una época y una clase. Tienden a naturalizar el orden simbólico, ocultando la raigambre ideológica en que se sustentan. Desde dicho campo ideológico se visibilizan determinados aspectos para invisibilizar otros, recortes desde los cuales se infiere la posición subjetiva del sujeto de la enunciación, siendo esta funcional a una relación de dominación social.

Veremos ahora los resultados de la *casuística* relevada: mayoritariamente los magistrados consideran la existencia de sujetos peligrosos, y ligan ésta categoría tanto a lo que un *sujeto* es -criterio ontológico- generalmente asociándolo con un diagnóstico psiquiátrico, como a lo que un *sujeto hace*, es decir la definen según la modalidad delictiva -si se ha puesto en riesgo la vida de terceros-.

En lo manifestado de sus enunciados muestran la no adscripción a la criminología positivistas, al menos en sus enunciados más duros, a saber: niegan tanto la existencia de delincuentes natos, como la tendencia congénita al delito, y la existencia de instinto criminal. Aclaran siempre que la justicia juzga actos tipificados

como delitos y no personas, sin embargo vía la categoría de peligrosidad utilizan una noción propia del positivismo. Tienden así a delegar en el saber psiquiátrico -saber disciplinario al que otorgan mucha importancia para tomar decisiones- la designación de sujetos peligrosos, lo cual incluye tomar medidas pre-delictuales, como la internación o tratamientos psiquiátricos. Asimismo en algunos casos dicha categoría es usada para designar colectivos.

Por último, las representaciones obtenidas no son unívocas, sino comparten al decir de Bourdieu, las tensiones que como líneas de fuerzas operan en el campo intelectual. La casuística permitió inferir distintas modalidades de representar el fenómeno, a saber:

Un grupo niega operar con la categoría de peligrosidad, en tanto la consideran propia de la criminología positivista, de la cual se muestran críticos. Su posición teórica toma elementos tantos del derecho clásico, como de la criminología crítica, cuestionando desde esta última posición el funcionamiento del sistema penal y carcelario.

Otro grupo -hegemónico- utiliza la categoría de peligrosidad, aunque al interior de dicho grupo pueden diferenciarse dos posiciones: a) por un lado quienes la ligan a lo que un sujeto es, visualizan al delincuente como un enfermo, con una tendencia antisocial. Utilizan también esta categoría para designar a colectivos sociales, en tanto por ejemplo asocian el incremento de la delincuencia a la inmigración de países limítrofes. b) por otro, quienes ligan esta categoría a lo que un sujeto *hace*, es decir a la modalidad del hecho delictivo, interrogando si se puso en riesgo la vida de personas.

## CONCLUSIONES

Todos los magistrados enuncian en lo manifiesto su adhesión al Derecho Penal moderno estructurado sobre el principio de hecho, es decir juzgar actos tipificados como delitos y no personas. Sin embargo, al interrogar la categoría de peligrosidad, se infiere en algunos casos, un deslizamiento hacia una representación ontológica de quien delinque.

Se infiere de la casuística, disímiles respuestas, quienes operan con una representación de sujeto peligroso -afin a la criminología positivista-, lo ligan tanto a la enfermedad mental, como a determinados colectivos sociales. Dicho grupo tiende a invisibilizar la complejidad del fenómeno delictivo, y las condiciones socio-históricas que lo determinan. Interiorizan así representaciones hegemónicas acríticamente, lo cual deriva en naturalizar la figura del delincuente. Por el contrario, otro grupo no tiende a utilizar dicha categoría, y sí analiza la complejidad del fenómeno delictivo, presentando una posición crítica tanto a las teorías sustentadas en la "ideología de defensa social"[xvi], como al funcionamiento del sistema penal y carcelario.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- [i] Las encuestas administradas corresponden al proyecto de investigación "Representaciones sociales de los agentes judiciales", áreas de vacancia de SECyT, Directora: Dra. Marta Gerez Ambertín.
- [ii] Se analizan 15 casos, correspondientes a Jueces del Departamento Judicial de Lomas de Zamora y Capital Federal, Argentina
- [iii] Sus principales exponentes son J.Bentham en Inglaterra, Anselm von Feuerbach en Alemania, C.Beccaria en Italia.
- [iv] LOMBROSO, C. (1902) El delito, sus causas y remedios, Ed. Victoriano Suarez, Madrid, 1902.
- [v] FERRI (1887) Sociología criminal, Centro Editorial Górgora, Madrid, 1908
- [vi] FOUCAULT, M.: Entrevista sobre la prisión, el libro y su método, en Microfísica del poder, Ed. La Piqueta, Madrid, 1978
- [vii] INGENIEROS, J. (1916) Criminología Ed. Elmer, Bs.As, 1957
- [viii] BUNGE, C.O. (1926) Estudios jurídicos, Ed. Espasa Calpe, Madrid, citado por R. Del Olmo en "Criminología Argentina, apuntes para su reconstrucción

histórica", Ed Depalma, Bs As. 1992.

[ix] DURKHEIM, E. (1895) Las reglas del método sociológico, Ed. Siglo XX, Bs.As., 1968

[x] SUTHERLAND, E.: El delito de cuello blanco, citado por Baratta en "Criminología crítica y crítica del derecho penal", Ed. Siglo XXI, BsAs. 2002.

[xi] COHEN (1955) Delinquent boys: the culture of the gang, citado por Baratta en "Criminología crítica y crítica del derecho penal, Ed. Siglo XXI, Bs.As. 2004.

[xii] MOSCOVICÍ, S. (1961) El psicoanálisis, su imagen y su público, Ed. Anesa Huemul, BsAs., 1979

[xiii] PEREZ, J. (2004) Las representaciones sociales, en Psicología social, cultura y educación, Ed. Pearson, España, 2004.

[xiv] BOURDIEU (2003) Campo del poder, campo intelectual, Ed. Quadrata, Bs As., 2004.

[xv] ZIZEK, S. (1994) Ideología, un mapa de la cuestión. Ed Fondo de Cultura Económica, BsAs, 2003

[xvi] BARATTA (1982) plantea que la Escuela Clásica y la criminología positivista se encuadran dentro de la ideología de la defensa social, en tanto comparten su nudo teórico y político. En Criminología crítica y crítica al Derecho Penal, Ed. Siglo XXI, Bs.As, 2004.

# ANTE LA LEY: SUJETO Y GENEALOGÍA

Carol, Alfredo Orlando  
Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

---

## RESUMEN

Se discuten aspectos de la producción de la subjetividad hoy.

### Palabras clave

Subjetividad Psicoanálisis

## ABSTRACT

SUBJECT AND GENEALOGIE

Some aspects of the present production of subjectivity.

### Key words

Subjectivity Psychoanalysis

## PROPÓSITO

El presente trabajo continúa los desarrollos de un trabajo anterior presentado en el año 2006 en estas Jornadas bajo el nombre de "Violencia y subjetividad". Por una parte, es un intento de profundización de los temas planteados apelando, fundamentalmente, a los desarrollos psicoanalíticos y en el particular entrecruzamiento entre esos discursos con el discurso jurídico que realiza Pierre Legendre. Autor del que tomamos el concepto de "genealogía" que nos sirve de guía para esclarecer algunas de las cuestiones ligadas a las relaciones de la subjetividad con el campo de la legalidad. Por otra parte, y en tanto integrante, bajo la dirección de la Dra. Marta Gerez Ambertín, del Proyecto de Investigación: "El sujeto ante la ley: "peligrosidad y sufrimiento psíquico" (CIUNT)) y del Subproyecto 5: "Representaciones sociales de los agentes judiciales" del PAV N° 065 "Violencia, Delito, Cultura Políticas, Sociabilidad y Seguridad Pública en Conglomerados Urbanos" (FONCyT de la Secretaría de Promoción de Ciencia y Técnica (SEPCyT) conjuntamente con FLACSO y Universidad de Córdoba, Cuyo y del Centro de la Pcia. De Bs. As.) supone un intento de, en palabras de Pierre Legendre, "... dar a las elaboraciones de los juristas todo el alcance clínico y a los descubrimientos del psicoanálisis su peso jurídico" (Legendre.1985: 203).

## INTRODUCCIÓN

"- Todos se esfuerzan por llegar a la ley -dice el hombre-; ¿cómo es posible entonces que durante tantos años nadie más que yo pretendiera entrar?

El guardián comprende que el hombre está por morir, y para que sus desfallecientes sentidos perciban sus palabras, le dice junto al oído con voz atronadora:

- Nadie podía pretenderlo, porque esta entrada era solamente para ti. Ahora voy a cerrarla." (Kafka.1919).

Así concluye el breve, pero no por ello menos paradójico, relato de Kafka "Ante la ley" que he elegido para introducir este trabajo a fin de remarcar, apelando a la ficción literaria, que cuando de la relación de los sujetos con el campo de la ley se trata, la misma no está menos afectada de paradojas.

Reconocida o no, negada, puesta en suspenso, aceptada sin cuestionamientos o impugnada sin miramientos o enfrentado a ella en permanente desafío todo sujeto, como el campesino kafkiano, está ante la ley.

Cómo resuelve cada sujeto su relación con ella atañe a un sinnúmero de cuestiones que lo implican como sujeto al mismo tiempo que dicha posición no es ajena al lugar que ocupa o no en los lazos sociales en los que participa en el campo de la cultura en la que está inserto.

De esta vasta problemática quisiera realizar un recorte para intentar dar cuenta de un aspecto en esos lazos del sujeto con el campo de la legalidad: los lazos de la representación subjetiva en el campo genealógico y filiatorio.

Al remarcar la importancia de la ley, tanto en los sistemas normativos como en la constitución del sujeto, planteamos la dependencia necesaria de cada sujeto a los marcos legales y al vínculo, articulado en saberes, que lo une con lo que la ley (tanto en sentido objetivo como subjetivo) marca como prohibido.

Lo que nos posibilita considerar no sólo la eficacia en el sujeto y en los vínculos que establece con el marco legal y normativo

sino avanzar en la consideración de ciertos aspectos fundamentales con respecto a ellos: el de las zonas sombrías en los que puede llegar a abismarse el sujeto cuando no tiene a la ley como referencia. Cuando el sujeto se desanuda de su representación ficcional con respecto a esa alteridad legal, pierde la referencia filiatoria y genealógica o esta se ve vulnerada o vaciada es propiciadora de diversas acciones, algunas de ellas suelen pasar por las acciones violentas, contra sí mismo o contra los otros. Y que los conceptos de acting-out y pasaje al acto, desde su consideración psicoanalítica, hacen posible su abordaje y consideración clínica. En esta oportunidad elegimos discutir sobre los alcances subjetivos de los lazos genealógicos.

### SUJETO Y FALLAS DE LA LEY

La genealogía, como fundamental institución humana, consiste en dar cuenta de la constitución de los sujetos en sus aspectos subjetivos y sociales. Afirma Pierre Legendre que “la genealogía sirve para fabricar al sujeto” (Legendre.1985: 38).

Este concepto, a tener en cuenta tanto en el campo jurídico como en las disciplinas que indagan sobre la subjetividad, abre la posibilidad de una consideración no subjetiva de la subjetividad al considerar la conformación de la instancia subjetiva desde estructuras que la preexisten y le otorgan un lugar en las alianzas y los intercambios simbólicos que regulan tanto al sujeto como a los lazos sociales.

La genealogía consiste en una compleja instancia donde se articulan el orden del lenguaje, las configuraciones regladas por las leyes de la cultura y por las normas jurídicas, establecida en códigos. Teniendo en cuenta todos estos elementos es que podemos afirmar que una de sus misiones es ordenar, a los sujetos no sólo en ordenes normativos sino, fundamentalmente, filiatorios. Afilia, hace hijos, a los sujetos que construye. Permite también puntuar y dar cuenta de una división que es posible articular con ella entre *sujeto de derecho* y *sujeto del derecho*. El primero (*sujeto de derecho*) como sujeto constituido como tal por estructuras preexistentes, sujeto socializado y habitado por deseos y pulsiones que desconoce. Siendo su referente principal el campo de la prohibición y la ley que lo implica con un don como deuda simbólica pero al mismo tiempo lo instala en una permanente tentación a transgredirla. Sujeto que interroga el Psicoanálisis y sobre el que se ejerce el imperio de la legalidad que regula tanto al sujeto como al lazo social.

El segundo (*sujeto del derecho*) es una construcción normativa construida por el discurso jurídico: “un punto o un elemento obtenido por abstracción y abordable mediante un álgebra que instituye operaciones formales a realizar con tales elementos.” (Braunstein.2004:52)

La genealogía y la subjetividad así considerada permite medir lo que produce en ellas cuando la ley se desarticula de su misión y se potencia su costado más deletéreo: su transmisión fallida y sus formas tramposas.

Con relación a la primera hacemos alusión a la imposibilidad de una transmisión completa y acabada, tanto de la ley como de su dramaturgia “...lo que pueda transmitirse ha de toparse siempre con variados límites” (Gerez Ambertin. 2004:95).

La segunda, impone la ruptura con las referencias legales y genealógicas haciendo aparecer, ante el eclipse de la legalidad, un oscuro goce ilegal que convoca a lo peor.

Guiados por Pierre Legendre intentaremos dar cuenta de lo que formula con relación a la institución de la vida humana para poder medir el alcance de lo que produce eso que habita a la ley misma y que cuando se hace presente por su eclipse o desdibujamiento sume a los sujetos en las zonas grises que convoca a actings-out, pasajes al acto, violencia contra sí mismo y los otros y, en general, una fragilidad y una vulnerabilidad subjetiva.

### INSTITUIR LA VIDA

Es en el marco de su pregunta sobre “lo vivo” y sobre cómo las

instituciones humanas son las encargadas de su producción Legendre precisa que “la genealogía es un concepto que puede servir para clasificar y comprender los hechos de reproducción que conciernen *también al hombre* entre las especies. Pero hablar de reproducción sigue siendo asunto del hombre: instituir lo vivo es un hecho de discurso, supone la humanidad” (Legendre.1985:9).

Por lo que: “La humanidad, pues, debe ser claramente definida como *lo vivo hablante*” (Legendre. 1985:9).

Es decir que la genealogía (decir humana es una redundancia, no hay otra) es un concepto que reúne y clasifica la institución (el acto de instituir) de la vida humana en tanto especie producida por el sistema simbólico por excelencia (el lenguaje) lo que le posibilita a cada integrante de la especie representarse como ser hablante.

“... la genealogía no apunta sólo al conjunto de las realidades biológicas, sino al conjunto de los sistemas institucionales fabricados por la humanidad para sobrevivir y difundirse” (Legendre. 1985:9).

La genealogía es la que hace la vida posible: “Cada vez que se pierde para un sujeto el cariz genealógico, *la vida no vive*” (Legendre. 1985: 9).

La vida humana supone mecanismos complejos para constituir la. Para hacerla posible es necesario, lógicamente hablando, la presencia anterior de instituciones que hagan de sostén a la constitución humana, tanto en sus aspectos subjetivos, como sociales.

La preexistencia de las instituciones no sólo va a posibilitar que los sujetos puedan acceder a ellas sino su presencia es ineludible dado que los sujetos van a ser constituidos o conformados por ellas.

Con relación a esto Pierre Legendre nos recuerda: “Fabricar el vínculo institucional es obra de la genealogía, que hace sostener el hilo de la vida, recuerda al sujeto su asignación en la especie y procura a la sociedad su material vivo.” (Legendre. 1985: 10).

Los montajes institucionales donan la vida pero sólo si hay instituciones que se revelan a través de prácticas y ritualidades específicas y que coloquen al constituirlos a los sujetos en ese escenario que es el mundo humano.

Es justamente, por las particulares condiciones de la constitución de la subjetividad que podemos decir que el mundo (y, especialmente, las instituciones humanas) va a ser el escenario donde lo vivo, la vida humana, se despliega y repliega.

El sentido primero de “instituir” es el de “establecer algo”. Acto que tiene un valor concreto: instituir un límite. Pero no un límite abstracto sino con un mojón, con una marca o un término que funcione como señal de deslinde entre dos espacios.

Al instituir algo no sólo se lo constituye o construye sino que se lo fija, se lo establece y se lo legisla. Lo que abre la posibilidad de que a partir de allí eso instituido construya una meta o una finalidad.

Las instituciones constituyen (construyen o “fabrican”) a los sujetos por que hablan primero para otorgar un lugar. Para donar, a través de la palabra acompañada de prácticas y rituales precisos, un lugar simbólico para que cada sujeto pueda desplegar sus decires, sus pareceres y sus padeceres.

Lo que tanto clínica como socialmente se nos muestra en cuestión es el lugar que los sujetos tienen o no en las instituciones que los constituyeron. Una alteridad que funcione como referente y ordenadora de la subjetividad. Y que Legendre denomina Principio de Razón. Desde ese lugar debe emanar una palabra legislante a la que otorgarle fe y creencia.

Este lugar, considerado desde el Psicoanálisis, refiere a la función del padre, del Nombre del Padre, en tanto ella enmarca, legisla, organiza y cubre con el velo de los símbolos... un vacío.

Condición necesaria para que cada sujeto no se pierda en el vacío, no sea engullido por el abismo o por un magma

indiferenciado.

Es por esto que instituir la vida implica necesariamente ordenar a los sujetos, y a los procesos sociales de su constitución, en órdenes normativos y jurídicos.

Es constituir a los sujetos en referencia a una legalidad. Instituir la subjetividad consiste en fabricar los dispositivos sociales y jurídicos destinados a tomar a su cargo a lo humano, que marcado por estos órdenes normativos, se revelan en tanto sujetos.

Si destacamos la importancia de la institución de la vida humana y su ordenamiento por la preeminencia de las leyes sociales y la normatividad jurídica es por que el lazo que cada sujeto establece con aquello que lo constituyó legisándolo, con el Principio de Razón o Nombre del Padre, es un lazo frágil que se desliza desde la ligadura al desligamiento de la referencia genealógica.

### EL LAZO FILIATORIO: LIGADURA Y DESLIGADURA

Podemos llamar lazo filiatorio a las diversas modalidades en que los sujetos sostenemos nuestra referencia a la alteridad ordenadora. Lazo paradójico en muchos sentidos, dado que es necesario para que el sujeto se constituya pero también que pueda encontrar un lugar singular con referencia al mismo. Lazo, fundamentalmente simbólico, donde cada sujeto debe ocupar su lugar en él.

El lazo filiatorio regulado desde la instancia genealógica excede a la generación biológica y a las determinaciones de las condiciones sociales de la existencia sobreimprimiéndose a estas complejizándolas al involucrarlas en su definición y tiene como función central la determinación del lugar que tiene o no un sujeto en aquellos sistemas que lo han constituido.

Con respecto a las paradojas del lazo filiatorio tomo de Pierre Legendre el término "sujeto rey autofundado" (Legendre, 1989: 30 y 39) que permite dar cuenta de una posición característica en las sociedades occidentales en la que los sujetos aparecen cada vez más como una suerte de un pequeño estado soberano.

La autofundación, la creencia de haberse hecho solo por ejemplo, es una de las estrategias desplegadas en el intento de reducir las paradojas del lazo filiatorio. El sujeto se recuesta en la desligadura del lazo filiatorio intentando no contar con el peso que tiene la ligadura a ese lazo.

Frente a este lazo, y a los modos de ligarse o desligarse a él, cada sujeto teje un mito de sus orígenes.

El modo del lazo, fundamentalmente simbólico pero con sus aspectos imaginarios y reales, permite a cada sujeto instituir una escena, que en tanto ficción formadora y conformadora, le permite sostenerse en referencia a los sistemas que lo han constituido. Y, por lo tanto, representarse a si mismo en sus lazos con los otros.

Si las significaciones de la época en la que vivimos se vacían o empobrecen, pierden sentido, las legalidades se esfuman, se tornan ineficaces o manejables desde distintos ámbitos de poder (político, científico, estatal, económico, etc.).

O, con el desarrollo de la ideología capitalista que abona la idea de riesgo y de incertidumbre por la inconsistencia que generan con relación a los sistemas referenciales subjetivos y sociales, el impacto se hace sentir en toda la red social golpeando fuertemente en las subjetividades e introduciendo el constante peligro del desanudamiento de los lazos filiatorios.

El riesgo con la apertura de la posibilidad de la vulnerabilidad subjetiva ante esto se hace presente especialmente en las fallas de la transmisión de la ley y en las transmisiones tramposas de la misma, revelando la inconsistencia y hasta su borramiento.

El desanudamiento del lazo filiatorio, que puede llegar hasta la expulsión de los interrogantes sobre sus paradojas, hacen posible el establecimiento del campo ideológico del individuo plano, vacuo, sin pasado y, por lo tanto, sin futuro. Es decir, desprendido de la deuda simbólica que lo ata y lo compromete con los sistemas genealógicos que lo han constituido. Irres-

ponsable de su decir y de su hacer.

Ese desanudamiento propiciado por los discursos de la época, a través de la precariedad del uso de las normas, el cumplimiento de las mismas y la degradación institucional, es decir, la inconsistencia de la legalidad, atentan con la representación ficcional de los sujetos dejándoles, aparentemente, como salidas o el encierro subjetivo o el estallido de la violencia contra sí mismos o contra los otros.

Reconocer el peso subjetivo y social de la representación en los lazos filiatorios es también reconocer que un sujeto, cada sujeto, para hablar en nombre propio primero debe ser hablado primero por las instituciones encargadas de hacer posible la vida humana.

Es reconocer frente a la noción ideológica de individuo la posibilidad de considerar al sujeto en tanto singularidad, marcado por una historia, por linajes y genealogías, por ser efecto de transmisiones generacionales que incluyen también lo no transmitido y aún lo imposible de transmitir. Pero que otorgan a cada sujeto la posibilidad de construir una respuesta, singular, particular y diferente, al lugar en la existencia.

Frente al guardián kafkiano, de voz *atronadora*, en guarda ante la puerta de la ley estamos todos... algunos pueden apelando a los marcos legales y normativos, y por lo tanto sostenidos en los lazos genealógicos, instaurar un debate con esa voz.

---

### BIBLIOGRAFÍA

BRAUNSTEIN, N.: (2004) La ficción del sujeto en Gerez Ambertín, M. (compiladora): Culpas, responsabilidad y castigo en el discurso jurídico y psicoanalítico. Volumen II. Letra Viva. Bs. As. 2004.

GEREZ AMBERTÍN, M.: (2004) Culpas, fallas de la ley y coacción de repetición en Gerez Ambertín, M. (compiladora): Culpas, responsabilidad y castigo en el discurso jurídico y psicoanalítico. Volumen II. Letra Viva. Bs. As. 2004.

KAFKA, F.: (1919) Un médico rural en La Condena. Emecé editores S.A. Bs. As., 1952.

LEGENDRE, P.: (1985) Lecciones IV El inestimable objeto de la transmisión. Siglo XXI. México. 1996.

LEGENDRE, P.: (1989) Lecciones VIII El crimen del cabo Lortie. Tratado sobre el Padre. Siglo XXI. México, 1994.

# INSTITUCIONALIZACIÓN VS. DESINSTITUCIONALIZACIÓN O DE DOS MALES EL MENOS MALO

De la Iglesia, Matilde; Moure, Andrea Paola  
Facultad de Psicología, UBACyT, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El presente trabajo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación UBACyT P001: Análisis de la práctica del psicólogo forense con menores judicializados por violencia familiar en el marco de la Ley N° 24.417. Determinantes institucionales, programación científica 2004/2007. El objetivo de este artículo es plantear algunos de los interrogantes que surgieron al interior del equipo de investigación sobre los procesos de institucionalización y desinstitucionalización de la infancia, en el marco de la ley, 26.061, de Protección Integral de los Derechos de la Niñas, Niños y Adolescentes. Se concluye que la antinomia institucionalización-desinstitucionalización, es producto de una construcción social que reproduce los lugares de antaño destinados tanto para los incluidos como para los excluidos del sistema social. Pensar la de-construcción de este par binario, implica adoptar una visión crítica al interior de las propuestas homogenizantes.

## Palabras clave

Infancia Institucionalización Desinstitucionalización Derechos

## ABSTRACT

INSTITUTIONALIZATION VS. UN INSTITUTIONALIZATION  
OR THE LESS BADDY OF TWO BADS

This work is developed under the structure of the investigation project UBACyT P001: The practice of the forensic psychologist with the young suffering from violence in the family in frame of law n° 24.417. Institutional Determinants. The objectives of this article is to pose some interrogations that cropped up in the interior of the investigation team about the infancy institutionalization and un institutionalization process in frame of law n° 24.417, about the childhood integral protection rights. It concludes that the opposition between institutionalization and un institutionalization, is the result of the social construction that produce the old days sites assigned to both included and excluded of the social system. Thinking in disarm this binary pair, involve to adopt a critic vision at the inner of these uniform proposals.

## Key words

Infancy Institutionalization Un-institutionalization Rights

El presente trabajo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación UBACyT P001: *Análisis de la práctica del psicólogo forense con menores judicializados por violencia familiar en el marco de la Ley N° 24.417. Determinantes institucionales*, programación científica 2004/2007.

Es a partir de la formulación y reglamentación parcial -a la fecha de este escrito mayo de 2007- de la ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de la Niñas, Niños y Adolescentes, que surgieron algunos interrogantes al interior del equipo de investigación acerca de los procesos de institucionalización y de desinstitucionalización que comprometen a la infancia en el marco de la ley. Los enunciados de la ley, que retoman el espíritu de la convención internacional sobre los derechos del niño, instauran un debate práctico. La ley *destierra* el paradigma de la situación irregular (ley Agote) y plantea, acotadamente, la implementación de prácticas que tienden a la descentralización y desinstitucionalización de la infancia, sostenidas en el paradigma de la protección integral. Dicho giro conlleva, intrínsecamente, la necesidad de resituarnos como profesionales en un escenario diferente al transitado desde 1919, lo cual impone, necesariamente, cambios y adecuaciones institucionales, entendiendo por ello, un amplio espectro que involucra no sólo a las políticas de gobierno sino también a todos los ámbitos comprendidos en materia de derechos de infancia en los cuales se encuentra inserto el psicólogo con la infancia institucionalizada. Así mismo impone repensar la significación de nociones y prácticas acuñadas y efectuadas bajo una realidad política, económica y cultural diversa a la actual o, ¿quizás idéntica bajo ciertos nuevos ropajes?

*El proceso de institucionalización basado en la doctrina de la situación irregular, separaba al niño de su hogar, su familia, su comunidad, su cultura, insertándolo la más de las veces allí donde se contara con una cama. Es decir, una situación penosa para los niños y una situación compleja para los profesionales involucrados en la tarea de admisión y diagnóstico dentro de un sistema que amenazaba colapsar en el día a día.* [1] Dicho proceso se sustentaba, más allá de sus contradicciones propias, en la posibilidad de resguardar al niño: *El patronato se ejercerá atendiendo a la salud, seguridad, educación moral e intelectual del menor, proveyendo a su tutela (art. 4, ley 10.903).* Ahora bien, en la ley 26.061, publicada en el Boletín Oficial 26/10/2005, en otros términos -derechos de los niños- se establece su protección, atendiendo también a su salud, seguridad y educación integral. Pero en pos de dicha protección en la legislación derogada se establecían medidas que implicaban la institucionalización y en la nueva legislación éstas se implementarían sólo como último recurso y, concomitantemente, se establecen medidas de desinstitucionalización: *Medidas de protección integral de derechos. Son aquellas emanadas del órgano administrativo competente local ante la amenaza o violación de los derechos o garantías de uno o varias niñas, niños o adolescentes. Individualmente considerados, con el objeto de preservarlos, restituirlos o reparar sus consecuencias (art. 33, ley 26.061)* Es decir, la institucionalización solo se realizaría a efecto de proteger al niño ante la amenaza o violación de un derecho.

Cómo ya se mencionó, en ambos casos la ley procura la protección de la infancia, pero quizás en ninguno de los casos lo ordenado contempla en profundidad cuáles son los derechos

vulnerados a partir de la institucionalización, y que la desinstitucionalización no garantiza lo contrario, es decir la no vulneración de derechos. Si bien *prima facie* pareciera que en el caso de la ley 26.061 no sucedería lo expuesto, cabe señalar que cuando no existe un contexto social -conforme a los derechos de la infancia- donde poder *alojar* a los niños cuyos derechos han sido vulnerados, acaso ¿no se están vulnerando sus derechos? Téngase presente que ya en el preámbulo de la Convención se señala la importancia de educar a los niños en un marco de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad. Plantear el problema en términos binarios, producto del pensamiento moderno, institucionalización vs. desinstitucionalización implica, a nuestro entender, caer en una trampa desde el comienzo de su formulación.

Cuando se trata de pensar en la vulneración de derechos que implica la institucionalización, en primera instancia, se visibiliza *el derecho a tener una familia*. De más está recordar la cantidad de estudiosos en el marco de las ciencias sociales que vinculan el desarrollo de la familia y de la sociedad en simultaneidad y complementariedad. A partir del siglo XIX, la formación de la familia restringida, *familia-célula con su espacio corporal, su espacio afectivo, su espacio sexual* (Foucault, 2001:234), prescribe comportamientos y modos de relacionarse a los sujetos. *Estas formas de agrupamiento (familias) se relaciona con los modelos económicos, prácticas demográficas, etc.* (Giberti, 2005:26) La misma institucionalización involucra la separación del entorno familiar, de eso no hay dudas, pero lo observado a lo largo de tres años de investigación es una intensa reticencia en el trabajo por parte de los profesionales para restaurar este derecho, ya que el modelo de familia que prima en el imaginario social en nada remite a las construcciones familiares de las poblaciones que llegan a la institucionalización. En diferentes trabajos presentados a la comunidad científica (Di Iorio, J., Franqueira Bruno, P., Moure, A., 2006; Garbi, S., Grasso, C., Moure, A., 2005) nos hemos remitido a esta falencia, y la hemos interpretado como consecuencia de las determinantes institucionales que tienden a reproducir lógicas organizacionales, es decir, los modos de reproducción de un cierto orden social signado por las políticas del mercado neoliberal. A su vez, hemos reparado en el contenido de los mencionados imaginarios sociales que giran en torno a ellas: familias abandonadas, violentas, psicóticas, etc. Se observó que estas familias tienen en común una condición económica desfavorable en relación con el mercado de consumo, lo que implica, en términos de Castel (1988) la existencia de actores sociales en los márgenes o por fuera de los dispositivos de asistencia y de seguros sociales. Actores que ya fueron nominados siglo XIX como *los heridos de la civilización*, lo cual se asocia con la construcción *criminalización de la pobreza*. Y aunque esto sea contemplado en la ley: *La falta de recursos materiales de los padres, de la familia, de los representantes legales o responsables de las niñas, niños y adolescentes, sea circunstancial, transitoria o permanente, no autoriza la separación de su familia nuclear, ampliada o con quienes mantenga lazos afectivos, ni su institucionalización* (art., ley 26.061), hoy existen gran cantidad de niños que se encuentran en esta situación por la falta de recursos materiales de sus grupos de pertenencia.

El proceso de desinstitucionalización de la infancia cuestiona el lugar social de los hogares convivenciales y su existencia misma, de igual modo que sucede con las macroinstituciones asilares en proceso de extinción. Pero cuando en nombre de los derechos humanos se desarrollan políticas de desinstitucionalización que sólo contemplan el cierre de las instituciones asilares y no la construcción de espacios sociales posibles para los desinstitucionalizados, entonces cabe preguntarnos de qué derechos humanos se trata. Dicho interrogante nos ha remitido a otro planteado por Martín Baró (1995) que refería al lugar de la psicología respecto de la política, en dicho marco cabe una reflexión crítica acerca de la práctica del psicólogo respecto de la institucionalización y la desinstitucionalización

de la infancia.

La institucionalización no solo produce la vulneración de derechos sino que produce marcas en los sujetos que la padecen, marcas a nivel simbólico que afecta su relación con el mundo y con ellos mismos, marcas imborrables que se portan más allá de las paredes de las organizaciones que albergan a la infancia. La institucionalización genera una calificación peyorativa para aquellos que han debido transitarla, les otorga un lugar social que implica un menos, el lugar del estigmatizado. Un estigma es una clase especial de relación entre un atributo desacreditador y un estereotipo, dicha relación es la que se encuentra en la base de la *teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias, como, por ejemplo, la de clase social*. (Goffman, 1963:13) La desinstitucionalización no elimina del contexto social el estigma de la institucionalización, así como tampoco garantiza la posibilidad de una inserción social diferente para los niños que han sido institucionalizados.

Los efectos de la institucionalización atañen tanto a los niños como a aquellos profesionales que trabajan con la infancia institucionalizada en los hogares convivenciales. Se visibiliza, en estos últimos, una marcada desazón efecto de la impotencia que generan los modos de funcionamiento institucional, la impotencia por no poder realizar acciones que modifiquen la realidad cotidiana, la ausencia de espacios de reflexión colectivos, por esto resulta necesario apropiarse de nuevos modos de nominación (modelos teóricos, leyes), así lo nuevo aparece como consuelo ilusorio frente al desasosiego que presenta la realidad. Decimos ilusorio ya que la riqueza de conceptualizaciones, modelos y leyes no se corresponde con las respuestas ofrecidas a las necesidades de los niños y niñas.

La caída del modelo cuyo eje eran los modos de reclusión asilar, implica la caída de los valores que lo sustentaban, valores forjados en el proceso de construcción de los Estados modernos. En la actualidad, el Estado opera desde un rol técnico administrativo, efecto de esto es la descentralización y fragmentación de gran número de instituciones que en sus comienzos articulaba (Lewkowicz, 2004). Dicho movimiento conlleva el riesgo, invisibilizado, de que se produzca un paso de un abandono institucional a un abandono "desinstitucional", extra muros. La abolición de las instituciones asilares sin la existencia de alternativas eficaces que restituyan los derechos vulnerados y trabajen sobre los efectos que la institucionalización ha producido no modifica la situación de exclusión de los niños, ni los efectos que la misma produce en el entramado social.

La reflexión efectuada acerca de ciertos aspectos de la institucionalización y la desinstitucionalización no califica a ninguno de los dos procesos en términos morales: lo bueno o lo malo; sino que la propuesta es pensar en las líneas de articulación o de segmentariedad, estratos, territorialidades, líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de desestratificación de dichos procesos, así como en las velocidades de sus flujos, viscosidades, precipitaciones.

Consideramos que es reparando en las singularidades subjetivas de las infancias que trabajamos en pos del bienestar superior del niño y nos alejaremos así de los procesos homogeneizantes -aun los de los derechos humanos-.

#### NOTAS

[1] Ghiso, C. (2006) *Infancia y juventud frente al nuevo paradigma redefinir las políticas públicas re-pensar las prácticas*, Buenos Aires, texto inédito.

#### BIBLIOGRAFÍA

CASTEL, R. (1988) De la integración social al estallido de lo social: Emergencia, apego y realidad del control social, en *Revista Internacional de Acción Comunitaria* 20/60, París.



- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (2002) *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre - Textos.
- DI IORIO, J.; FRANQUEIRA BRUNO, P.; MOURE, A. (2006) *Instituciones y prácticas: La intervención del psicólogo con la infancia institucionalizada*, en *Memorias XIII Jornadas de Investigación-Facultad de Psicología/UBA y Primer en Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Paradigmas, métodos y técnicas*. Buenos Aires, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2001) *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GARBI, S.; GRASSO, C.; MOURE, A. (2005) *Infancia Institucionalizada: Representaciones y Prácticas Profesionales* Reunión, en *Memorias 3º Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales - Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- GHISO, C. (2006) *Infancia y juventud frente al nuevo paradigma redefinir las políticas publicas re-pensar las practicas*, Buenos Aires, texto inédito.
- GIBERTI, E. (2005) *La familia, a pesar de todo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- LEWKOWICZ, I. (2004) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires, Paidós.
- Ley 10.903.
- Ley 26.061.
- MARTÍN BARÓ, I. (1995) *Psicología de la acción política*. Buenos Aires, Paidós.

# DE LA FASCINACIÓN DEL CRIMEN AL TRATAMIENTO JUDICIAL

Degano, Jorge Alejandro  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

## RESUMEN

De la fascinación del crimen al tratamiento judicial remite a dos espacios: el espacio de la captura del sujeto por el acto y el espacio de la institución judicial. Del uno al otro ocurre la pérdida de la significación y del sentido de quien se convierte en objeto de la captura institucional: el criminal. De la fascinación del crimen nos habla que lo real impacta en términos de la perplejidad que deja al sujeto frente al escenario del acto, allí surge la fascinación. El crimen fascina porque designifica al sujeto, lo captura en una propuesta de goce. Mientras que el tratamiento psicoanalítico irrealiza el crimen y humaniza al criminal, en los tratamientos judiciales se realiza el crimen y su autor. Lo real del crimen adquiere estatura institucional: el derecho dice al criminal de su serlo. El crimen fascina porque ofrece lo no representable, lo atroz, aquello que no se debe (ha/ser) desde el lado del sujeto y lo que no debe ser siendo desde el lado de la institución judicial. El psicoanalista no cederá ante la fascinación e interrogará por ella tratando que el fascinado pueda irrealizar ese objeto. El crimen, allí, evanecerá como realidad sociológica y tomará irrealidad subjetiva.

## Palabras clave

Sujeto Crimen Derecho Psicoanálisis

## ABSTRACT

FROM THE FASCINATION OF CRIME TO JUDICIAL  
TREATMENT

From the fascination of crime to judicial treatment refers to two areas: the capture of the subject by the act and the judicial institution. From one to the other there is a loss of the significance of the one who becomes the object of the institutional capture: the criminal. From the fascination of crime tells us that what is real has an impact in terms of the perplexity that leaves the subject in the face of the scenario of the act, there fascination appears. While psychoanalytical treatment irrealizes crime and humanises the criminal, in judicial treatments crime and its author are realized. What is real about the crime takes on an institutional stature: the law tells the criminal about his being so. Crime fascinates because it offers what cannot be represented, what is atrocious, that which must not (be/done) from the point of view of the subject and what must not be being from the point of view of the judicial institution. The psychoanalyst shall not succumb to the fascination and shall question for it, trying to make the fascinated one able to irrealize that object. Crime will, evanesce as a sociological reality and will take on a subjective irreality.

## Key words

Subject Crime Law Psychoanalysis

## DE LOS DOS ESPACIOS FUERA DEL SUJETO

De la fascinación del crimen al tratamiento judicial nos remite a dos espacios, dos lugares por los que ocurre un tránsito, un movimiento: el espacio de la captura del sujeto por el acto y el espacio de la institución judicial, reino del acto sancionatorio. Del uno al otro ocurre una pérdida, la pérdida de la convocatoria al sujeto, la pérdida de la posibilidad de la significación y del sentido de quien, en ese tránsito, se convierte en objeto de la captura institucional: el criminal.

Porque en ese movimiento se transita, frente al acto, desde la posibilidad del espacio de la palabra al espacio de la escritura sumaria, desde el espacio de la vacilación, al espacio de la certeza, desde espacio de la singularidad al espacio de la universalidad de la norma, desde el espacio del desconocimiento al espacio del saber, desde el espacio del deseo al espacio del deber ser.

Es que justamente en ese tránsito se está asistiendo a dos modos de tratamiento de lo que posibilita el crimen, en ambos mediante una interrogación, la interrogación analítica por un lado y la interrogación jurídica por otro, las diferencia el modo de tratamiento precisamente, las propuestas son el tratamiento por la palabra y el tratamiento por la pena, ambos por la sanción pero en diferentes registros. En uno se privilegia el sentido que surge ante la interrogación al sujeto por su acto, sus desconocimientos y sus equívocos, en el otro la interrogación de los motivos ante las certezas de la comprobación judicial de los hechos. En uno se permite al sujeto habitar en sus temores en el otro se le prohíbe transitar por las dudas. En uno se puede conversar en la semipenumbra de la intimidad desplegada, en el otro se debe contestar a la luz de la claridad artificial de los despachos judiciales, aquellos que Josef K[i] conoció con desesperanza, y, del mismo modo que en ese proceso, en uno, el de la palabra, emerge el sujeto, en el otro se fabrica al condenado y se realiza al criminal, tal el destino del sujeto del Proceso. No es menor la diferencia, el crimen, piedra de fascinación, recibe diversos[i] tratamientos siendo en ese tránsito que el criminal se produce por la tramitación judicial, en ella habita la prefabricación del sujeto del crimen.

## ANTE LA LEY

De la fascinación del crimen al tratamiento judicial nos indica de la verdad, aquella que dice que el crimen no se puede eliminar de la civilización, forma parte de ella porque está en la trama de la subjetivación, más allá de las promesas electoralistas del alcalde Giuliani[iii] con su propuesta de Tolerancia Cero, fachada que escondía una brutal represión y largas negociaciones con los grupos marginales en el camino a la legalización del crimen, otro modo de su sanción, pero al modo de la globalización.

De la fascinación del crimen nos habla de lo fascinante que lo real impacta, lo fascinante en los términos de la perplejidad que deja al sujeto frente al escenario del acto, allí en el cierre a la significación surge la fascinación. El crimen fascina porque designifica al sujeto, lo captura en una propuesta de goce. Mientras que el tratamiento psicoanalítico *irrealiza* el crimen y humaniza al criminal porque se produce un sentido, en los tránsitos judiciales se *realiza* el crimen y su autor. Lo real del crimen adquiere por ello estatura y nominación institucional: el derecho dice al criminal de su *serlo*. Lo que sigue es la conse-

cuencia necesaria: ante la real existencia, la real resistencia del poder: la captura, el encierro, el dolor. Ante la ley el crimen toma estatura de verdad, de real. El campesino de Kafka[iv] habitó ese lugar sentándose en el banquillo, el guardián lo condenó a lo que ni el soborno podía vencer: a ser ante la Ley sin poder atravesarla, el destino de la muerte necesaria se abatió condenatoriamente sin que el deseo del campesino pudiera montar una estrategia de identificación con la positividad del decir de la Ley y así franquear la puerta.

De la fascinación del crimen al tratamiento judicial existe una distancia, aquella que separa la hechura humana con la deshechura, el desgajamiento jurídico, el desarme del montaje de la singularidad en función del universal, la prohibición de la diferencia en función de la homogeneización del deber ser separando lo que debe ser de lo que es. Esa violencia sobre el sujeto tiene un costo, la institución de la justicia aleja al sujeto de la referencia a un lugar, el lugar de la creencia en la Ley. La ruptura de un imaginario que cae con el tratamiento judicial deja al sujeto a expensas de nadie, abandonado y a merced de sus pasiones sin el reaseguramiento de otro que auxilie en esa tramitación. El defensor del criminal defenderá no al sujeto sino al criminal tratando de demostrar lo que conviene a su condición.

De la fascinación del crimen al tratamiento judicial nos indica de la soledad en que la Ley, institucionalmente entendida y por la interpretación de sus funcionarios, sus guardianes, percute en la singularidad en su pasión por negarla, vanamente, de modo tal que, como señala Ritvo[v], *¿cómo obviar la diferencia entre la obligación jurídica que excluye la vacilación del sujeto implicado y la interpelación inconsciente, que existe sólo para alguien que desfallece, para alguien que falla, en todos los sentidos del vocablo?*. El fallo del juez es fallido allí donde no debe fallar porque no puede obviar a su autor.

## DEL TRATAMIENTO JUDICIAL

El tratamiento judicial busca descubrir la - una - verdad mediante su acción: el interrogatorio basado en la inteligencia sagaz y la confrontación del decir del sujeto con las evidencias que las pruebas presentan - olvidando que las evidencias no dependen sólo de las pruebas, por otro lado, siempre construidas como objetos de prueba, sino de la interpretación que las organice, es decir del sentido que se produce no sólo en el escenario mudo de las pruebas como objetos de probanzas, sino en un tiempo anterior, en la certeza que la línea de investigación que el investigador ha diseñado y propone confirmar. Resulta así que la verdad del criminal paraleliza con la verdad del criminalizante (el sancionador), son casi la misma cosa.

De la fascinación del crimen al tratamiento judicial indica de lo antecedente que resulta siempre el crimen a su realización: él habita en la estructura misma de los sujetos: tanto en la del criminal policializado como en la del investigador judicial, más allá de la fuerza en contrario que el defensor pueda ejercer sobre esa convicción y que, en última instancia, resulta siempre ineficaz ya que él mismo, en su condición de sujeto, y en su identificación imaginaria con la función del juzgar sancionador, puede creer que el crimen es siempre realizable, sin importarle otra dimensión de verdad.

Es que no es posible que el criminal deje de serlo sin que pueda hablar fuera del código. Dentro de él realiza un destino criminal, si logra escapar y pueda ser decodificado, allí podría irrealizar el crimen. La confirmación de su fascinación está en especularidad con los aparatos penales: en ellos el crimen antecede a la captura de alguien que se preste a ser leído desde las condiciones objetivas con que es posible reconocer un criminal. Esa es la dialéctica de la realización del criminal que la instancia jurídico penal realiza. Allí es donde está la cuestión sobre la distinción freudiana: la verdad oculta no está en la cabeza de quien es acusado sino en su antecedencia institucional. La mentira del criminal, que Freud distinguiera de la relación a la verdad del neurótico[vi], es una estructura

institucionalmente montada como necesidad y a la que se le otorga realidad por su condición misma de pertenencia a la estructura. Está subvencionada por el sistema penal, tiene necesidad existencial de alerta a la captura de un criminal/mentiroso.

## De la fascinación del crimen y la práctica penal

La fascinación del crimen opera entonces otorgándole a su espacio el escenario de lo no realizable por no permisividad, es el blanco de la fantasmática de los deseos reprimidos. Allí está lo real de la eficacia del crimen: ofrecer al otro la emergencia de un escenario reprimido, posibilitado además por la existencia institucional que es el resultado del montaje de la institución del sujeto en su contrainstitución: el crimen fascina porque ofrece la posibilidad de observar lo no representable, lo que es categorizado como atroz, aquello que no se debe (ha/ser) desde el lado del sujeto y lo que no debe ser *siendo* desde el lado de la institución judicial.

Y es esa fascinación la que atraviesa las instituciones de lo penal. La justicia entonces, como institución de producción de justicia - más allá de lo valorativo que ese objeto resulte en cuanto a eficacia simbólica o real para operar en la resolución de los conflictos, tal su misión estructural, - resulta también la institución de producción de la fascinación del crimen. De la antigua costumbre de la exhibición de la picota con la cabeza del criminal a la moderna confesión y condena periodísticamente exhibida por televisión, nada ha variado en cuanto a la raigambre fascinante del acto criminal y de su construcción del criminal real. Este resulta necesario para confirmar la fascinación: *"no se trata de ningún monstruo, es uno como nosotros, es uno como tú que puede, tal como puedes, recibir esta retribución por desear lo prohibido/fascinante"* dice el mensaje penal desde la teoría de la prevención general siendo que, a la vez, desde la política criminal del Estado, se dice: *"éste es un criminal, no es uno de nosotros"*. La contradicción, en lugar de quitar efectividad, confirma con su inclusión.

## DE LA IRREALIDAD DEL CRIMEN

El psicoanalista en cambio no cederá ante la fascinación - otro de los pliegues de la regla de abstinencia - e interrogará por ella tratando que el fascinado pueda irrealizar ese objeto. El crimen por ello, allí únicamente, evanecerá como realidad sociológica y tomará irrealidad subjetiva, será, seguro, alguno de los miembros de la genealogía el señalado por esa transferencia muda, ese escenario de horror que el sujeto no puede tramitar adecuadamente sino mediante el crimen. Es justamente fuera del tratamiento judicial donde el crimen pierde consistencia tanto como que en su espacio adquiere realidad jurídica y social.

De la fascinación del crimen a la irrealidad del criminal nos indica de un sujeto sufriente, del mismo modo que de la realidad jurídica del criminal nos habla de una fascinación objetivada.

La fascinación del crimen resulta de un nivel de tentación insostenible en la medida en que interroga en alguien a lo simbólico en su eficacia fallida en el punto de ser alguien que ofrezca esa necesidad, alguien que, por su padecimiento, puede ser reconocido como sufriente o criminal, según el lugar desde el que se lo trate/interroga.

## DE LA FICCIÓN DEL ASENTIMIENTO

Porque en verdad de lo que se trata en la ficción del montaje de un escenario de sanción subjetivante, filiatoria, de la condena penal, tal como lo plantea Legendre[vii], no es precisamente de la propiciación del asentimiento subjetivo esperado. No está garantizado ese acto en tanto que el asentimiento que es esperado desde el juzgador no está garantizado que sea el que reconoce el reo. Lacan[viii] ha dicho, y coincidimos con esa afirmación, que la responsabilidad, el castigo y el asentimiento subjetivo son relativos a los contextos o sociedades, es decir, comunidades de significación. Es desde ese punto de

vista que no puede entenderse que el mundo del juzgador judicial sea el mismo que el del criminal, en éste opera la fascinación que propone la identificación al acto y en aquel su represión. A más de ello, la inscripción del crimen y sus consecuencias de castigo y responsabilización pueden reconocerse como diametralizadas en la dialéctica de la exclusión del otro que opera la fascinación. En ella el otro no puede ser alterizado sino expulsado o capturado fascinatoriamente como objeto de goce. De este modo el otro del criminal no está asegurado que sea el juez, no está por lo tanto asegurado que el efecto subjetivo de la condena penal sea “*curativa*” para el criminal, tal la ficción de Legendre en su concepto de *función clínica del derecho*. Más bien parece que esta escena, típica del humanismo y que se acopla a las tesis del utilitarismo penal, supone una continuidad entre el criminal y el juez, una continuidad entre uno y otro, idea que no deja satisfecha la pregunta sobre como es posible que sea tan escaso el número de sujetos que advienen a una efectucción clínica su padecimiento penal. Si bien la continuidad existe, ella no está situada sino fuera del sujeto, en el punto de atravesamiento que determina la fascinación y sus diferentes posicionamientos; de un lado el reo del otro el juez, lo que olvida Legendre es que detrás de esas posiciones posibles encarnan sujetos *reales*.

## DE LA FICCIÓN DE LA REHABILITACIÓN DEL CRIMINAL

La ficción de la rehabilitación que se bosqueja en ese escenario es la correlativa a una ilusión antes que a una realidad, una ilusión que reconoce la fascinación del crimen como su origen y que sustituye la identificación al acto. La ficción no obstante produce efectos y ellos son los que condenan, condenan al sujeto del acto a perder la oportunidad de su significación en la dramática de su historia para ser capturado por el sentido receptor de casuísticas penales: el tratamiento judicial condena al sujeto y no al acto, todo lo contrario de lo que el derecho garantista propone: el derecho penal de autor se impone por sobre el derecho penal de acto, esa es la trama infranqueable de la puerta ante la Ley: la dimensión de castigo que habita en el inicio de su contemplación, allí esta la verdadera densidad vocativa de la ley[ix].

¿Ello indica que hay que psicoanalizar a los criminales?

Nada más alejado a nuestro espíritu; el psicoanálisis tiene su espacio a partir de la interrogación que las inhibiciones, los síntomas y las angustias inquieran al sujeto por sus sentidos y lo ponen a un trabajo, mientras que el sistema penal tiene su lugar y sentido más vinculado con el reaseguramiento del sistema normativo que a la rehabilitación subjetiva del criminal a quien lo “libera” de esa carga, más allá que coincidamos con que el Derecho, como operación antropológica, constituye una última barrera a la dilución subjetiva.

También porque, tal como la visión que tuvo Elizabeth Costello mientras interrogaba al guardián, detrás de la puerta, además de un perro, “*no hay nada más que un desierto de arena y piedra, hasta el infinito*”[x]. Porque la puerta que tantos esperan franquear, en su envés, muestra lo cínico que resulta de su atravesamiento. La puerta del sistema penal resulta, por ello, infranqueable.

[ix] Ritvo 2006

[x] Coetzee 2004, 231.

## BIBLIOGRAFÍA

COETZEE, J.M. (2004) Elizabeth Costello, Mondadori, Buenos Aires.

FREUD, Sigmund (1906) La indagatoria forense y el psicoanálisis, Standard Edition.

KAFKA, Franz (1985), “Ante la Ley” en América. Relatos breves, Hispamerica, Madrid.

KAFKA, Franz (2006) El Proceso, Losada, Buenos Aires.

LACAN, Jacques (1950/1985), “Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología” en Escritos I, Siglo XXI, Buenos Aires.

LEGENDRE, Pierre (1994), El crimen del Cabo Lortie - tratado sobre el padre, Siglo XXI, México.

RITVO, Juan (2006) Figuras del Próximo. El enemigo, el otro cuerpo, el huésped, Letra Viva, Buenos Aires.

## NOTAS

[i] Kafka 2006.

[ii] También existen otros tratamientos: el tratamiento político, el tratamiento periodístico, el tratamiento psiquiátrico.

[iii] Ver “Rudy Giuliani, de la “tolerancia cero” al desastre de las Torres” en <http://www.pagina12.com.ar/diario/espectaculos/6-25991-2003-09-27.html>

[iv] Kafka 1985.

[v] Ritvo 2006, 81.

[vi] Freud 1906.

[vii] Legendre 1994

[viii] Lacan 1950

# ESTUDIO CUALITATIVO

## PERCEPCIÓN DE VÍCTIMAS DE DELITOS MENORES

### RESPECTO DE LOS TÉRMINOS ANTICIPADOS<sup>[1]</sup>

Díaz, Alejandra; Palacios, Daniel; Arensburg, Svenska  
Ministerio Público, Fiscalía Nacional. Chile

#### RESUMEN

En esta Investigación se exploró la percepción de las víctimas directas, de determinados delitos menores, respecto de la respuesta brindada a su caso por parte del Ministerio Público cuando se aplicó un término anticipado. Para realizar la investigación se entrevistaron a 24 personas de tres regiones diferentes del país (Chile), resguardando tipo de delito que las afectó, mayoría de edad y sexo. Del estudio se concluyó que las salidas tempranas (como respuesta jurídico - penal) constituyen un importante mecanismo de descongestión del sistema de persecución penal, pero traen aparejado una falta de acceso a la justicia para estas víctimas de "delitos menores". Sin embargo, la sola aplicación de una salida temprana no es sinónimo de que todas las víctimas tengan una idéntica percepción negativa, pues se presentan distintas opiniones y evaluaciones sobre la experiencia del paso por el proceso penal y la aplicación de un término anticipado. En conclusión, el análisis de la sola aplicación de una salida jurídica no es la principal demisión de análisis para comprender la posición y sentir subjetivo de las personas afectadas e involucradas en un delito de lesiones leves o de hurto. Estas dimensiones se discutirán en el análisis y presentación de los resultados.

#### Palabras clave

Víctima Delito Justicia Penal

#### ABSTRACT

QUALITATIVE RESEARCH VICTIMS' PERCEPTION OF MINOR CRIMES IN CONCERN OF THE EARLY TERMS (ENDS).

This research explored the victims perception, of certain crimes, respect of the answer offered for Prosecutor Office when an early term(end) was applied judicially. To realize it we interviewed 24 persons of three regions different from the country (Chile), protecting type of crime that affected them, adult age and sex. The results analyze that only juridical exit does not allow to understand the position and to feel subjectively of the persons affected in a crime of slight injuries or of theft. One concluded that for these victims, the early exits (as response penal justice) are experienced as a mistake of access to the justice, who present different opinions and evaluations on their step along the penal process.

#### Key words

Victims Crime Penal Justice

#### RESUMEN PONENCIA

La Reforma Procesal Penal en Chile (que lleva en el proceso de implementación casi 7 años de implementación) contempla una serie de normas específicas en relación a las víctimas como nuevo actor del sistema y como nuevo sujeto de derechos, lo que se traduce en el establecimiento de una serie de deberes respecto de éstas, que guardan relación con su protección, atención y la facilitación de su participación en el proceso para que las víctimas puedan ejercer sus derechos.

Teniendo en consideración este contexto, se observa que desde el año 2003 se ha presentado una creciente preocupación en la comunidad académica, política y jurídica acerca de la calidad de los términos anticipados aplicados por el Ministerio Público a los delitos menores, en especial, en cuanto a la sensación de impunidad y, por ende, de inseguridad, que estarían generando en las víctimas y en la comunidad[2].

Dado lo anterior, el Ministerio Público, en el continuo de su preocupación por las víctimas, no ha quedado indiferente a esta constatación y se ha propuesto explorar la percepción de las víctimas de estos delitos respecto a la forma de término aplicada a su caso. Este interés por la situación de las víctimas de delitos menores, se ve reforzado por la constatación de la limitada información existente a la fecha acerca de las percepciones y experiencias de éstas en el contexto del funcionamiento de la Reforma Procesal Penal, por lo que aparece relevante para el Ministerio Público iniciar una investigación sobre la materia. Ello con el fin de, tomar decisiones sobre políticas generales o específicas de la institución en vistas de mejorar su labor en torno a este tipo de casos y, eventualmente, profundizar los resultados de carácter exploratorio obtenidos, mediante nuevos estudios.

#### OBJETIVOS

Explorar la percepción de las víctimas directas, de determinados delitos menores, respecto de la respuesta brindada a su caso por parte del Ministerio Público cuando se aplicó un término anticipado.

#### Específicos

- Indagar las expectativas de las víctimas de delitos menores al denunciarlo.
- Explorar la percepción de las víctimas de delitos menores respecto de la respuesta penal brindada por el Ministerio Público.
- Indagar la percepción de las víctimas de delitos menores respecto de la atención brindada por el Ministerio Público (entrega de información, trato brindado, etc.).

#### MARCO MUESTRAL

Los sujetos víctimas de delitos de hurtos y lesiones leves a entrevistar, ilustrarán a un sujeto/cliente "típico" del Ministerio Público que sea a) víctima de un delito considerado menor, y b) que se le aplique un AP o PO.

El concepto de **representatividad de esta muestra es de orden estructural**, lo que significa que se representaron las

relaciones que configuraban al colectivo con el cual se trabajó, por lo que cada sujeto seleccionado representaba una posición diferencial en la estructura. Eso implica que los criterios para definir el tamaño de la muestra no fueron de orden distributivo como lo es para el caso de las encuestas, sino que lo importante para este diseño fue cubrir las posiciones posibles definidas a partir de las dimensiones que originaban a los grupos y características de los sujetos

### ESTRUCTURA MUESTRAL

**Sexo:** Sujetos de sexo masculino y femenino.

**Edad:** Sujetos mayores de 18 años.

**Tipo de delito:** Sujetos víctimas de los tipos de delitos de hurto y lesiones.

**Estado procesal de los casos:** sujetos en cuyos casos el fiscal haya tomado la decisión de decretar el archivo provisional o bien de aplicar el principio de oportunidad entre el 01-01-2004 y el 21-06-2004.

Se entrevistaron a 24 personas de tres regiones diferentes, resguardando tipo de delito que las afectó, mayoría de edad y sexo.

### ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

- LA DENUNCIA
- INFORMACIÓN Y CONTACTO CON LA FISCALÍA
- PERCEPCIÓN FRENTE AL TÉRMINO ANTICIPADO

#### DENUNCIA

Existe la práctica cotidiana de identificar como primer operador a Carabineros, a quienes se recurre para denunciar el hecho y pedir auxilio. Este primer contacto se hace clave para los sujetos pues se inscribe como la puerta de entrada del sujeto al sistema.

En el caso de las opiniones de las víctimas de hurtos, la denuncia se inscribe mayormente en un cálculo que pretende estimar si se ganará algo denunciando (recuperar el objeto o pesquisar al denunciado.)

• Para víctimas de delito de lesiones, es el delito en sí mismo el que sobrepasa las capacidades de enfrentamiento de las personas, por lo que llaman a una autoridad para que los auxilie en el conflicto. (en todos los casos existía algún vínculo entre víctima y denunciado).

#### ATENCIÓN EN FISCALÍA

La respuesta a la convocatoria de la Fiscalía para notificar el término anticipado, se hace efectiva cuando el usuario asiste para entregar o solicita información, en la medida que se continúa en la lógica de la participación en el proceso. Qué información entrega la fiscalía está relacionada con la percepción sobre la calidad de la atención brindada

*"...que yo haya visto que se preocuparon y que vieron el caso, digamos, es bueno. Es bueno, porque yo en realidad no me lo esperaba, yo pensé que iba a poner la denuncia e iba a quedar allí, po', digamos. En ese sentido, al menos en mi caso, se notó preocupación, me atendieron súper bien, me informaron, y como quien dice me insistieron, me insistieron si yo quería seguir, yo pienso que a lo mejor insisten tanto..."* (Hombre, Lesiones, PO, Valparaíso).

Otro aspecto esperado y que no entrega la respuesta brindada por la fiscalía es encontrar el apoyo, atención y la reparación.

*"Especialmente lo que dije de sentir que uno va a ser atendida por gente que sabe bien especialmente los problemas de adentro de una casa, familiares. Todo eso, ayuda psicológica, tenerla súper a la mano, o sea, yo me acuerdo que ese día yo lloré y lloré de una manera con la Fiscal que no me podía controlar, trataba de hablar, estaba súper mal, entonces apoyo ahí. ...Un vasito de agua que no había tampoco."* (Mujer, Lesiones, PO, Valparaíso)

### INFORMACIÓN DE FISCALÍA

El llamado telefónico como las cartas, pueden cumplir funciones de convocatoria a entrevista en la fiscalía, y también de notificación de la causa.

• Respecto de envío de cartas de notificación: se observa que formatos más flexibles, personalizados hacia el usuario (aunque sea telefónicamente), que den espacio a la reacción y parecer del sujeto, promueven la experiencia de un diálogo donde la decisión aún no está tomada sino que se resuelve en conjunto.

*"Y cuando me llegó la carta, yo la leí bien, y dije: ¡no! En esta carta, digamos, como yo dije que no iba a continuar, ¿ah? Igual mandaron la carta. Yo verbalmente dije que no iba a continuar, después por escrito mandaron una carta dándome unos plazos, a ver si es que a lo mejor, seguramente yo recapacitaba, o realmente... A lo mejor pienso yo que otras personas se sienten presionadas".* (Hombre, Lesiones, PO, Valparaíso).

La confusión generada en esta comunicación puede ser tal, que permite interpretaciones sobre el principio de oportunidad que pueden ser completamente distintas:

*"Me señalaban de que yo le había dado la oportunidad al ladrón para que me robara. O sea, es como quien dice que Ud. viene y toma, que sé yo, deja esa bicicleta afuera de la Fiscalía, en la parte de afuera, se la roban, pillan al ladrón, y no lo encausan por el hecho de que Ud. le dio la oportunidad dejándole la bicicleta afuera".* (Hombre, Hurto, PO, Copiapó).

#### PERCEPCIÓN POR TIPO DE TÉRMINO

Percepción de impunidad

*"O sea, dijeron que yo me buscara por los medios míos investigar la situación(...) Insuficiente, o sea, me dijeron que yo buscara más... o sea que yo investigara."* (Hombre, Hurto, AP, Copiapó).

*"Te digo, tal vez delitos de mayor connotación, puede que se investigue y se encuentren los responsables, pero delitos de esta naturaleza quedan totalmente impunes porque no hay investigación".* (Hombre, Hurto, AP, Valparaíso).

Expectativas no punitivas

*"(Lo que esperaba conseguir de la Fiscalía)...No sé, una mejor convivencia, tratar de entender por qué él actúa así, tratar de vivir mejor".* (Mujer, Lesiones, PO, Valparaíso).

*"Le repito, me hubiesen llamado a mí, y me hubiesen puesto al tipo frente mío, y el Fiscal hubiese dicho: 'Señor, no lo haga nunca más, porque este señor tiene 60 años y Ud. tiene 30'".* (Hombre, Lesiones, AP, Copiapó).

### CONCLUSIONES

Las salidas tempranas constituyen un importante mecanismo de descongestión del sistema de persecución penal, pero traen aparejada una falta de acceso a la justicia para muchas víctimas, principalmente en el caso de las víctimas de los llamados "delitos menores". Sin embargo como se demostró en el análisis del estudio, la sola aplicación de una salida temprana no es sinónimo de que todas las víctimas tengan una idéntica percepción negativa, pues se presentan distintas opiniones y evaluaciones sobre la experiencia del paso por el proceso penal y la aplicación de un término anticipado.

La sola aplicación de una salida temprana no es sinónimo de que todas las víctimas tengan una idéntica percepción negativa, pues se presentan distintas opiniones y evaluaciones sobre la experiencia del paso por el proceso penal y la aplicación de un término anticipado.

- La denuncia, es un elemento clave en la configuración de la opinión de los sujetos, pues marca el inicio del proceso y condiciona su predisposición y satisfacción posterior con el sistema.
- El tipo de contacto que se establece con la fiscalía, importa para quienes se conforman a la respuesta del sistema.

- El respeto por el tiempo del usuario, la escucha de sus necesidades, la entrega parcelada de la información, el esperar y adecuarse a sus reacciones aportan a una comunicación eficaz.
- El tipo de expectativas de los sujetos respecto de la respuesta brindada por el sistema se relaciona con las características del delito y la existencia o no de un vínculo con el imputado. Se generan distintas posiciones en la evaluación que los sujetos realizan sobre el archivo provisional y el principio de oportunidad.

### POSICIONES SUBJETIVAS

Valoración negativa de la experiencia a partir de las expectativas de respuesta punitiva.

*“Yo sé que mañana al chico lo van a tomar, le van a decirle, lo van a comprobarlo, y mañana va estar libre, entonces es un problema. Yo por eso no quise seguir” (Hombre, Hurto, PO, Antofagasta)*

•Expectativas de respuesta punitiva y conformidad con la respuesta.

*“Es que me llamaron, me dijeron que iban a archivar el caso, dijo que si acaso yo quería seguir o continuar con... Dije yo que no. ¿Porque qué es lo que puede uno hacer? ¿Te van a devolver algo? No, no te van a devolver nada, ¿entonces qué vas a sacar? ¿Perder tiempo? ¡Yo tiempo no tengo! Que te citen, ¿pa' qué? ¡Pa' na'!. (Mujer, Hurto, AP, Valparaíso).*

Valoración negativa de la experiencia a partir de las expectativas de respuesta preventivas y restaurativas

*“Yo no me presenté, no me presenté... Me da pena que él esté encerrado, porque pucha, es fome, pucha que debe ser fome estar encerrado, y más encima pa' las fiestas”. (Mujer, Lesiones, AP, Antofagasta).*

•Coincidencia entre la decisión de no persistir y el término anticipado.

*“Entonces yo, sinceramente prefiero... O sea, yo tenía solucionado mi problema”. (Mujer, Hurto, PO, Valparaíso).*

### NOTAS

[1] Fiscalía Nacional del Ministerio Público:

División Nacional de Atención a Víctimas y Testigos, investigación inédita realizada por Svenska Arensburg (psicóloga social), Alejandra Díaz (abogado) y Daniel Palacios (sociólogo) el año 2005.

[2] Documento de la Comisión nombrada para Revisar y Evaluar la Marcha y Funcionamiento del Nuevo Sistema de Enjuiciamiento Criminal, Diciembre de 2003.

### BIBLIOGRAFÍA

DEGANO, J. El sujeto y la ley ed Homosapiens 1993 El sujeto y la ley pg. 19-58 y Pericia psicológica pg. 139- 149

FOUCAULT, M. La verdad y las formas jurídicas Gedisa 1978 Cuarta conferencia

NEUMAN. Elías: Victimología y control social ED. Universidad de Buenos Aires 1994

HORVITZ, M. Inés, LÓPEZ, Julián: Derecho Procesal Penal Chileno Tomo 1 ed. Jurídica de Chile año 2002

# LA ADOLESCENTE MUJER EN EL SISTEMA PENAL JUVENIL

Galeotti, Raquel  
Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo la presentación de la temática elegida para el diseño de proyecto de tesis en la Maestría Derechos de Infancia y Políticas Públicas (UNICEF-Universidad de la República) y se configura posible en el marco de la Cátedra Libre de Psicología Jurídica de la Facultad de Psicología. El proyecto se propone analizar los discursos, representaciones y prácticas del sistema penal juvenil sobre la adolescente mujer en conflicto con la ley. El análisis que se realice pretende ser ubicado en las formas actuales en que se manifiestan dichos discursos, representaciones y prácticas a la luz de la configuración del sistema penal juvenil que se desprende del Código de la Niñez y Adolescencia del Uruguay (aprobado en 2004). La pregunta que guía este proyecto se basa en la interrogación sobre la modalidad que adopta el sistema de control social institucional formal (sistema penal juvenil) en relación a la adolescente mujer, manejándose como hipótesis que el mismo atribuye sentidos y organiza sus prácticas de acuerdo a modelos hegemónicos de ser mujer.

## Palabras clave

Mujer Sistema penal Discurso

## ABSTRACT

THE TEENAGER WOMAN IN THE PENAL JUVENILE SYSTEM

The present work takes as an aim(lens) the presentation of the subject matter chosen for the project design of thesis in the Mastery Laws of Infancy and Public Policies (UNICEF-University of the Republic) and is formed possibly in the frame of the Free Chair of Juridical Psychology of the Faculty of Psychology. The project proposes to analyze the speeches, representations and practices of the penal juvenile system on the teenager woman in conflict with the law. The analysis that is realized tries to be located in the current forms in which the above mentioned speeches, representations and practices demonstrate in the light of the configuration of the penal juvenile system that it he parts with the Code of the Childhood and Adolescence of the Uruguay (pass in 2004). The question that guides this project bases on the interrogation on the modality that adopts the system of social institutional formal control (penal juvenile system) in relation to the teenager, managing as hypothesis that the same one attributes senses and organizes his practices of agreement to hegemonic models to be a woman.

## Key words

Woman System penal Speech

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo la presentación de la temática elegida para el diseño de proyecto de tesis en la Maestría Derechos de Infancia y Políticas Públicas (UNICEF-Universidad de la República). La posibilidad de realización del proceso de inserción y desarrollo de las fases de esta maestría se hacen posible gracias a mi pertenencia y participación en la Cátedra Libre de Psicología Jurídica de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

## PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Desde la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño (1989), en Uruguay se ha venido debatiendo intensamente sobre los cambios legales e institucionales necesarios para el ajuste de los lineamientos que de este instrumento se desprenden. En este marco, se evidencia como campo problemático el referido a la “adolescencia en infracción”, o en “conflicto con la ley penal”. En éste, la articulación de discursos y prácticas se presenta de modo tal que combina lógicas diversas y antagónicas, que modelan formas de expresión en el conjunto del sistema penal juvenil. En tal sentido, se hace referencia a la combinación de formas de operar desde polos de tensión: perspectiva de derechos - seguridad ciudadana, discurso punitivo - discurso educativo, responsabilidad penal por el acto infraccional- responsabilidad penal por las características personales de quien lo comete.

A su vez, en este magma de significaciones discursivas que evidencia el sistema penal juvenil uruguayo, se erigen particulares formas de nominar y producir sentido en torno a la figura del adolescente que infringe la ley penal. De acuerdo con Abal, A.; Cheroni, A.; Leopold, S. (2005) sostenemos que las características de infractor o en conflicto con la ley, son atribuidas fundamentalmente, dentro del universo de la adolescencia, al orden de lo masculino. Ya sea en el campo semántico como en las producciones teóricas que se realizan de la temática infraccional juvenil, la perspectiva de género resulta obviada o no es incluida como diferencial en los abordajes que se realizan.

Como señalan estas autoras, se hace necesario profundizar, dentro del campo complejo aludido del sistema penal juvenil como sistema de control social institucional referido a la adolescencia y la cuestión de género.

La penalidad y sus manifestaciones prácticas, impregnadas por formas de pensamiento científico- positivistas, han operado sobre una noción determinada de sujeto, un individuo que viene dado de antemano, caracterizado por lo que se “espera” como adecuado para su desarrollo, más allá de las condicionantes socio- históricas que en definitiva lo determinan. Desde esta perspectiva, las conductas infraccionales parecen abordarse desde nociones que esencializan los procesos subjetivos e identifican al adolescente con hechos negativos: drogadicción, prostitución, agresividad y violencia. En este marco, las particularidades de las adolescentes mujeres quedan invisibilizadas por un proceso de homogeneización dentro del campo que se significa como adolescencia y dentro de éste, en la categoría adolescente infractor, terreno simbólico atribuido especialmente al varón.

En tal sentido el proyecto se propone analizar los discursos,



representaciones y prácticas del sistema penal juvenil sobre la adolescente mujer en conflicto con la ley.

El análisis que se realice pretende ser ubicado en las formas actuales en que se manifiestan dichos discursos, representaciones y prácticas a la luz de la configuración del sistema penal juvenil que se desprende del Código de la Niñez y Adolescencia del Uruguay (aprobado en 2004).

La pregunta que guía este proyecto se basa en la interrogación sobre la modalidad que adopta el sistema de control social institucional formal (sistema penal juvenil) en relación a la adolescente mujer.

El sistema penal juvenil es entendido aquí como campo no sólo perteneciente al universo jurídico sino también al conjunto de organizaciones que se asocian para el cumplimiento de los objetivos propuestos en el mismo. Es un dispositivo social destinado al castigo y sanción de conductas que son definidas como ilegales, es decir se configura en elemento por excelencia del control social formal o estructurado.

Siguiendo la perspectiva foucaultiana, se lo entiende como campo privilegiado de análisis de las formas de producción de saber y poder sobre los sujetos en que recae, en tanto proyecto normativo o de normalización y disciplinamiento.

A los efectos de este estudio caracterizamos al sistema penal juvenil[i] conformado por dos subsistemas:

a) judicial: integrado por tres operadores fundamentales, Juez de Adolescentes, Defensor y Fiscal.

b) ejecución: encargado de la puesta en práctica de las medidas de sanción, denominadas en este campo socio-educativas. Las mismas son llevadas adelante desde la órbita estatal a través del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU), así como de la órbita no estatal a través de organizaciones no gubernamentales (en nuestro medio se encuentran funcionando tres).

El objetivo general consiste en analizar los discursos, representaciones y prácticas del sistema penal juvenil sobre la adolescente mujer en conflicto con la ley. Para el logro de esta meta se formulan como objetivos específicos:

1. Acceder y describir los principales contenidos simbólicos atribuidos a la adolescente mujer en conflicto con la ley por parte del sistema penal juvenil.
2. Analizar la construcción de significado del acto infraccional de la adolescente mujer por parte del sistema penal juvenil.
3. Identificar los fundamentos que se adoptan en la sanción judicial propiamente dicha en conexión con las características del acto infraccional.
4. Indagar las modalidades que adopta el proyecto educativo en el marco de la medida socio-educativa adoptada.

## EL GÉNERO EN EL SISTEMA PENAL.

### RELEVANCIA DEL TEMA

En el campo del sistema penal juvenil (y éste como expresión de los sistemas penales en su conjunto) la temática de la mujer viene siendo una página muda, basado en el supuesto de la baja expresión que tiene la denominada criminalidad femenina (se estima un 8% de la población asistida). Sin embargo, *“tal omisión resulta sospechosa”* (E. Zaffaroni, 1992) si atendemos a las formas que el poder punitivo adopta en sus niveles discursivos y de procedimientos concretos.

Hay que considerar nuevamente que dicho sistema penal se sostiene por un entrecruzamiento de discursos y prácticas que provienen de campos disciplinarios diversos que se suman al discurso jurídico específico.

En tal sentido, cuando nos referimos a discursos lo hacemos desde la noción que sostiene M. Foucault (1978) quien plantea que una formación discursiva se define, no por su cualidad de formar objetos privilegiados, sino por la manera en que forma sus objetos. Esta formación de los objetos tiene su origen en un conjunto de relaciones establecidas que permiten su emergencia, delimitación y especificación (instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas

de normas). El discurso, desde esta concepción, es constituido más allá de la serie de enunciados de signos y significantes, adjudicando significación más bien al conjunto de prácticas y reglas que forman los objetos de que se hablan.

Desde esta perspectiva, A. Facio (1993) plantea “reconocer que el Derecho es un discurso del poder; tanto del poder estatal como de los múltiples poderes locales (...) nos llevará a poner atención, más que a la norma formal, a cómo ella establece las reglas, pensamientos, actitudes y comportamientos que la norma presupone e incorpora, así como a poner atención a la forma cómo la norma institucionaliza lo que debe ser considerado como legítimo o ilegítimo, aceptable e inaceptable, natural o desnaturalizado”.

En este marco y superando la mirada ingenua de la aparente exclusión de la mujer de los dispositivos penales, se considera fundamental considerar la categoría género como inclusiva de los soportes estructurales de aquellos, en tanto permite comprender las prescripciones y prohibiciones acerca de lo esperado social y simbólicamente sobre lo masculino y lo femenino.

A esto debemos sumarle la complejidad que adopta la nominación *adolescente infractor o en conflicto con la ley*, la cual desde sus representaciones sociales, viene a operar en el imaginario social e institucional como borde de división dentro del campo de la adolescencia considerada “normal”. Es decir que esta figura se produce más allá de la definición jurídica con otros sentidos sociales que generalmente depositan aspectos negativizados y conflictivos (drogadicción, violencia a modo de ejemplos). En este escenario el acto delictivo se erige como comprendido en lógicas de acción, que estereotipadamente se vinculan al varón, comprendiendo las “actuaciones” delictivas de la adolescente mujer desde la frontera de comprensión de lo que se significa como masculino.

En este sentido las particularidades que adopta la adolescente mujer por parte del sistema penal juvenil, en tanto protagonista de una conducta significada como inaceptable, se expresan subordinadas a las lógicas discriminatorias propias de este dispositivo de poder.

La interrogante que recorre este planteo se basa en la modalidad que adopta el sistema penal juvenil con estas adolescentes que por sus acciones, reprochables jurídicamente, encarnan fisuras de los mitos y sentidos sociales que se les han atribuido históricamente a las mujeres.

Las hipótesis que se formulan refieren a estos niveles señalados:

- El sistema penal juvenil atribuye sentidos y organiza sus prácticas en relación a las adolescentes mujeres en conflicto con la ley, de acuerdo a modelos hegemónicos de ser mujer.
- En estos casos el sistema penal juvenil “incrementa” la intensidad de las sanciones.
- En el imaginario institucional la adolescente mujer infractora es más “temida” que el varón por la significación que se atribuye a su conducta infraccional.

Otra dimensión a abordar, que se vincula a las líneas hipotéticas señaladas, resulta de considerar las figuras asociadas a la producción institucional como expresión del control social sobre la adolescente mujer. Nos referimos con ello al plano de la sexualidad, sosteniendo con Abal, Cheroni y Leopold (2005: 122) la hipótesis que *“en el caso de las adolescentes mujeres el disciplinamiento se ejercería sobre el propio cuerpo, particularmente vinculado al ejercicio de su sexualidad, siendo éste el lugar privilegiado en el cual se localizaría la “desviación” y por consiguiente el control”*.

### ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El proyecto se propone utilizar metodología de tipo cualitativo que permita dar cuenta de los niveles discursivos que se quieren analizar. Contará con dos fases para el cumplimiento de los objetivos. En la primera se utilizará la técnica del análisis documental en relación al contenido de expedientes judiciales iniciados durante un año (2006) sobre adolescentes mujeres.

Esta muestra se diseñará de los expedientes pertenecientes a los cuatro Juzgados de Adolescentes de Montevideo. En una segunda fase se realizarán entrevistas en profundidad a los operadores del sistema penal juvenil pertenecientes a los subsistemas señalados: judicial (Jueces, Fiscales, Defensores) y ejecutivo (educadores y profesionales del campo de la medicina, psicología y ciencias sociales en general).

---

#### NOTAS

[1] A los efectos de esta caracterización nos basamos en los aportes de Mónica De Martino y Blanca Gabín en *Hacia un enfoque integral de la minoridad infractora* (1998) Uruguay. Para este proyecto no consideramos el sistema legislativo y el sistema policial.

#### BIBLIOGRAFÍA

ABAL, Alicia; CHERONI, Ariadna; LEOPOLD, Sandra (2005) Adolescencia e infracción. Una aproximación a la construcción subjetiva. Publicación del CENFORES- INAU. Uruguay.

Código de la Niñez y Adolescencia del Uruguay (2004) Ed. Mimeo.

DE MARTINO, Mónica; GABÍN, Blanca (1998) Hacia un enfoque integral de la minoridad infractora. Carlos Alvarez editor, Montevideo, Uruguay.

FACIO, Alda (1993) El Derecho como producto del patriarcado. Publicación del CLADEM, San José. Costa Rica.

FOUCAULT, Michel (1976) Vigilar y castigar. Siglo XXI editores, 4ta. Reimpresión 2002, Argentina.

FOUCAULT, Michel (1978) Arqueología del saber. Siglo XXI editores, Argentina.

UNICEF (2004) Convención Internacional sobre Derechos del Niño.

ZAFFARONI, Eugenio (1992) La mujer y el poder punitivo. Publicación del CLADEM, Lima.

# VISIBILIDAD Y ENUNCIADOS ACERCA DE LA SEXUALIDAD EN ENCUENTRO CON LA INSTITUCIONALIZACIÓN PENAL DE ADOLESCENTES VARONES ENTRE 16 Y 18 AÑOS EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Lomez, Mariana  
Facultad de Psicología, UBACyT, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

En esta oportunidad, se presenta la propuesta de trabajo para el desarrollo de una beca estímulo ligada al proyecto P001 UBACyT 2004-2007 La práctica del psicólogo forense con menores judicializados por violencia familiar en el marco de la ley 24.417. Determinantes Instituciones. Se investigará la singularidad del encuentro entre visibilidades (formaciones no discursivas) y enunciados (formaciones discursivas) acerca de la sexualidad y la institucionalización penal de adolescentes varones entre 16 y 18 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Consideramos que se trata de una propuesta relevante dado que no se han encontrado trabajos científicos que aborden esta temática específica. La modalidad de investigación prevista es de índole cualitativa y toma la perspectiva de la investigación acción participativa dado que a partir del trabajo en campo junto con la población se construirán herramientas que permitan cierta transformación de lo social. Se propone un enfoque interdisciplinario para su abordaje y análisis mediante aportes de la filosofía, el psicoanálisis, la antropología, la micro-sociología y la arqueología foucaultiana. El diseño elegido será exploratorio-descriptivo. Se considerará la subjetividad del investigador a través de los conceptos de implicación (Lourau, 1994) y de la metodología reflexiva (Guber, 2001).

## Palabras clave

Enunciado Institucionalización Sexualidad Visibilidad

## ABSTRACT

VISIBILITY AND STATEMENTS ABOUT SEXUALITY IN ENCOUNTER WITH THE PENAL INSTITUTIONALIZATION OF MALE TEENAGERS BETWEEN 16 AND 18 YEARS OLD IN THE AUTONOMOUS CITY OF BUENOS AIRES

In this opportunity, we present a work proposal which is settled in an UBACyT project 2004-2007 The practice of the forensic psychologist with the young suffering from violence in the family in frame of law n° 24.417. Institutional Determiners. We will study the singularity of the encounter between visibilities (non-discursive formations) and statements (discursive formations) about sexuality and the penal institutionalization of male teenagers between 16 and 18 years old who live in the Autonomous City of Buenos Aires. We consider it a relevant proposal as we didn't find scientific works which have treated this specific subject. The proposed research modality is qualitative, from the perspective of the Participative Action Research since from field work with the population, conceptual tools which enable a certain social change will be built. Interdisciplinary approach is proposed for treatment and analysis based on epistemological frames taken from philosophy, psychoanalysis, anthropology, microsociology and Foucault's archaeology. The chosen research design will be exploratory-descriptive. The researcher subjectivity will be considered through the implication concept (Lourau, 1994) and the reflexive methodology (Guber, 2001).

## Key words

Institutionalization Sexuality Statement Visibility

En el presente proyecto, se considerará fundamental devolver el estatuto de colectiva a la problemática de la institucionalización penal de adolescentes en encuentro con la sexualidad. Esto implicará pensar que la matriz que posibilita los modos de relacionarse con *lo otro* como lo criminal está en la red de relaciones que se producen y reproducen en el seno colectivo. Por tanto, se trabajará con la intención de no plantear los problemas a estudiar a lo largo del proceso de investigación como si solo implicaran a un sector particular de lo social colectivo lo cual contribuiría a un efecto de fragmentación y aislamiento que siempre neutraliza las posibilidades de cambio.

Nos valdremos de los conceptos de *enunciado* y *visibilidad* para rastrear prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 1969). Pensando a partir de que no hay enunciados individuales (Deleuze y Guattari, 1980) la categoría de *enunciado* no remite a un sujeto como su condición originaria de posibilidad: todo enunciado es producto de agentes colectivos de enunciación. Además, el enunciado no es ni posible ni virtual, es siempre real (Deleuze, 1986: 29): solo se trabaja con lo que se formula en tal tiempo y espacio. Se trata entonces de indagar lo que *pueda* ser dicho y escrito. Por tanto, se buscarán las *regularidades* enunciativas que se produzcan en el contexto del cruce sexualidad-institución total penal de se ha elegido, indagando cuáles son sus *emplazamientos de sujeto* correlativos, entendidos como los lugares que deben ocupar los sujetos para ser producidos por esos enunciados. Por otro lado, la categoría de *visibilidad* se referirá a acciones no discursivas. Se trata de positivities perceptibles en tanto que dan cuenta de lo que *puede* hacerse ver en el contexto de la institucionalización penal. Esto también implica tener en cuenta los aspectos edilicios que hacen a la distribución del espacio a estudiar, en relación a la experiencia de lo sexual. Por último, a partir del dispositivo conceptual elegido, se propone hacer un análisis crítico respecto del complejo *saber-poder* que opere en contexto en tanto que perteneciendo a una formación histórica determinada.

Para caracterizar lo institucional, se tomarán los aportes de Goffman acerca de las instituciones totales como establecimientos cuya estructura y dinámica inherente rompe las barreras que separan los tres ámbitos básicos de la vida: dormir, jugar y trabajar (Goffman, 1961). Entenderemos la institucionalización como el proceso que tiene su comienzo formal en la medida de un juez que determina la internación de un adolescente en conflicto con la ley penal, pero que rebasa dicho acontecimiento jurídico puesto que abarca los múltiples efectos de tal medida en la vivencia institucional que atravesará el adolescente.

Respecto de la sexualidad, será pensada en sentido restringido y amplio. En sentido restringido, del psicoanálisis se rescatará el carácter de la sexualidad infantil perversa polimorfa, su relación con el deseo y los aspectos pulsionales (Freud, 1905). En sentido amplio, señalará el despliegue de la singularidad del sujeto de deseo en tanto actualización de su ser creativo (Foucault, 1976). También se indagará acerca de la exclusión del deseo como fuerza permanente de las instituciones totales (de la Iglesia, 2003). Finalmente, se deconstruirá la relación

sexualidad-Modernidad en diálogo con instituciones tales como la familia y el Estado (Foucault, 1974-75), entre otras. Para delimitar la adolescencia, el marco psicoanalítico dará cuenta de ella como una etapa del desarrollo tanto libidinal como del aparato psíquico.

La vinculación con el proyecto P001[i] está dada por la línea temática de la institucionalización de la infancia y la adolescencia judicializada. Nos resulta pertinente desarrollar uno de sus aspectos relativos a la sexualidad, en el ámbito penal. Se retomará todo lo investigado en este proyecto junto con las publicaciones de mayor difusión[ii] y se tomará como referencia una investigación cercana al tema pero hecha con anterioridad a la derogación de la ley de patronato que demarcaba un paradigma diferente al vigente (niño objeto de intervención *versus* niño sujeto de derecho) (Sarmiento, 2004).

Un rastreo bibliográfico preliminar indicó la ausencia de investigaciones que hayan tomado el cruce específico institucionalización-sexualidad[iii]. Se encontraron producciones científicas en Brasil sobre la institucionalización: unas desde un marco teórico similar al nuestro pero aplicadas a un caso literario y en lo educacional (Benelli, 2003); otra desde otro marco conceptual que analiza efectos positivos y negativos de la institucionalización (Siqueira, Dell'Aglio, 2006). En nuestra región, existen trabajos recientes que describen el contexto carcelario desde un marco conceptual diferente al elegido (Mikulic, Crespi, 2004).

#### OBJETIVOS:

-Indagar visibilidades y enunciados acerca de la sexualidad en encuentro con la institucionalización penal de adolescentes varones entre 16 y 18 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

-Describir la estructura y dinámica de las instituciones totales en donde se alojan los adolescentes varones entre 16 y 18 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires institucionalizados por causas penales.

-Rastrear cuáles enunciados de sexualidad se presentan o no en los discursos de los adolescentes varones entre 16 y 18 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires institucionalizados por causas penales y de los profesionales y no profesionales que trabajan con dicha población en tales instituciones totales.

-Describir qué acciones de sexualidad se visibilizan e invisibilizan en los adolescentes varones entre 16 y 18 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires institucionalizados por causas penales.

-Rastrear la presencia o ausencia en los adolescentes varones entre 16 y 18 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires institucionalizados por causas penales de recursos tales como el secreto para resguardar su vida privada.

#### HIPÓTESIS:

- La estructura y dinámica del funcionamiento de las instituciones totales es correlativa a una indecibilidad de ciertos enunciados de sexualidad y a una invisibilización de ciertas acciones de sexualidad de los adolescentes varones entre 16 y 18 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires institucionalizados por causas penales.

- Las visibilidades y enunciados acerca de la sexualidad que construyen los adolescentes varones entre 16 y 18 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires institucionalizados por causas penales son ocultados y silenciados respectivamente por la institución total que los aloja.

- El ocultamiento y silenciamiento de visibilidades y enunciados acerca de la sexualidad que construyen los adolescentes varones entre 16 y 18 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires institucionalizados por causas penales es correlativo a una anulación de los allí alojados en tanto sujetos de deseo.

-Existen discursos y acciones acerca de la sexualidad que circulan en las grietas de las instituciones totales que dan cuenta de una protección y resguardo de parte de la vida privada a través de recursos tales como el secreto en los adolescentes

varones entre 16 y 18 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires institucionalizados por causas penales entre sí y/o con el equipo que trabaja con ellos.

#### METODOLOGÍA

Dada la complejidad y heterogeneidad del campo jurídico e institucional en que desplegará el trabajo, la modalidad de investigación propuesta es de índole cualitativa y toma la perspectiva de la investigación acción participativa dado que a partir del trabajo en campo junto con la población se construirán herramientas que permitan cierta transformación de lo social. En virtud de lo anterior, se propone un enfoque interdisciplinario para su abordaje y análisis lo cual posibilitará el uso de múltiples perspectivas epistemológicas para generar un tratamiento holístico sobre la temática.

Se propone un diseño exploratorio-descriptivo ya que se trata en este caso de un primer acercamiento respecto del encuentro particular entre institucionalización y sexualidad en el cual se intentará primeramente aportar una descripción de las prácticas discursivas y no discursivas que se producen en esta temática contextualizada.

Asimismo, se considerará la subjetividad del investigador en el proceso para pensar críticamente sus atravesamientos, recurriendo al concepto de implicación propuesto por Lourau (1994) el cual se encuentra íntimamente relacionado con lo que ha sido denominado como metodología reflexiva (Guber; 2001).

El soporte metodológico a utilizarse estará constituido por:

1. Rastreo bibliográfico
2. Rastreo de los documentos que producen las instituciones del ámbito penal
3. Relevamiento de información mediante análisis de entrevista semidirigida
4. Observación participante.
5. Entrevistas grabadas a diferentes actores sociales pertenecientes a instituciones totales de características similares a las investigadas.
6. Estrategias propias de la historia oral y la historia de vida.
7. Dispositivo taller como parte de la modalidad de investigación acción participativa.
8. Análisis de textos literarios y de material fílmico

En relación a las fuentes primarias de información se trabajará con:

1. Profesionales y no profesionales que trabajen en institutos de seguridad con adolescentes entre 16 y 18 años institucionalizados por causas penales en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
2. Adolescentes varones entre 16 y 18 años institucionalizados por causas penales en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

---

#### NOTAS

[i] UBACyT 2004-2007: *La práctica del psicólogo forense con menores judicializados por violencia familiar en el marco de la ley 24.417. Determinantes Institucionales*. Directora: Matilde de la Iglesia.

[ii] de la Iglesia, Di Iorio, 2006, 2005, 2004.

[iii] Lo señalado en cuanto al escaso desarrollo en el tema se trasunta en el trabajo *La Investigación Científica y Tecnológica en Argentina. Diagnóstico e Identificación de Áreas de Vacancia*. Secretaría de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina. Buenos Aires, Estudio Sigma S.R.L., octubre 1999.

#### BIBLIOGRAFÍA

BENELLI, S.J.: (2003) Dispositivos disciplinares productores de subjetividades na Instituição total. *Psicologia em estudo*. 8, 2, p. 99-114. 2003.

BENELLI, S.J.: (2003) Internato escolar "o ateneu": Produção de subjetividades na Instituição total. *Psicologia Usp*. 14, 3, p. 133-170. 2003.

DE LA IGLESIA, M. y BURLANDO PAEZ, A.: (2003) Estructura y dinámica de funcionamiento de las instituciones: democráticas, autogestivas y totales,

en Psicólogos Institucionales Trabajando. La Psicología Institucional en Docencia, Investigación y Extensión Universitaria, Compiladora A. Mezzano, Buenos Aires, EUDEBA, p. 193-210. 2003.

DE LA IGLESIA, M.; DI IORIO, Jorgelina: (2004) Abordaje del Binomio Violencia-Infancia. Reflexiones Críticas. XII Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, Secretaría de Investigaciones. Buenos Aires, 2004.

DE LA IGLESIA, M.; DI IORIO, Jorgelina: (2005) La Infancia Institucionalizada: la Práctica de la Psicología Jurídica. Determinantes Institucionales. XIII Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, Secretaría de Investigaciones. Buenos Aires, 2005.

DELEUZE, G. y GUATTARI, F.: (1980) Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia. Pre - Textos, 2002.

DELEUZE, G.: (1986) Foucault. Buenos Aires, Paidós. 1987.

FREUD, S.: (1905) Tres ensayos de teoría sexual. En Obras Completas, Amorrortu, Buenos Aires, 1986, t. VII.

FOUCAULT, M.: (1969) Arqueología del saber. México, Siglo XXI. 1970.

FOUCAULT, M.: (1974-75) Los anormales. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 1999.

FOUCAULT, M.: (1976) Historia de la sexualidad. Tomo I. México, Siglo XXI. 1977.

GOFFMAN, E.: (1961) Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires, Amorrortu. 2001.

GUBER, R.: (2001) La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires, Norma Editores, 2001.

Ley 26061. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. 2005.

LOURAU, R.: (1970) El análisis institucional. Buenos Aires, Amorrortu. 1994.

MIKULIC, I.M.; CRESPI, M.C.: (2004) Contexto Carcelario: Un Estudio de los Estresores y las Respuestas de Afrontamiento en Detenidos Primarios y Reincidentes. XII Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, Secretaría de Investigaciones. Buenos Aires, 2004.

SARMIENTO, A.: (2004) La violencia institucional en las instituciones para jóvenes trasgresores de la ley penal en La Práctica del Psicólogo Forense. "Determinantes institucionales, violencia-victimias-victimarios". Dirección: Matilde de la Iglesia. Buenos Aires. 1, 1. 2004.

SIQUEIRA, A.C.; DELL'AGLIO, D.D.: (2006) O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. Psicologia & Sociedade. 18, 1. p. 71-80. 2006.

# LA EJECUCIÓN DE LA PENA, TRABAJO TRANSDISCIPLINARIO EN EL SEGUIMIENTO DE LOS CONDENADOS

Massa, María

Facultad de Psicología, Práctica Profesional y de Investigación La Ejecución de la Pena, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

La Ejecución de la Pena Trabajo transdisciplinario en el seguimiento de los condenados El siguiente trabajo presenta una propuesta de investigación a partir de una práctica profesional a desarrollarse dentro del Área Justicia de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires: "La Ejecución de la Pena" (Trabajo transdisciplinario en el seguimiento de los condenados). Abordar este tema específico del sistema penal: seguimiento de los condenados abre un campo de inserción profesional diferente para los psicólogos en el área forense. A partir de interrogar, los resultados que contempla la Ley 24660: guardar por los derechos e integridad de los internos trabajaremos un enfoque diferente a la idea de que la cárcel es una "escuela del delito" y que no hay nada que esperar del infractor a la ley. Tomaremos desde Donald Winnicott, al infractor dentro del marco de la tendencia antisocial y el complejo de privación (fenomenología que atraviesa diferentes estructuras psíquicas) es decir por fuera de una psicopatología. Proponemos recuperar la dimensión de sujeto en relación al cuerpo en una nueva consistencia anudada en la institución del lazo social.

## Palabras clave

Pena Condenado Derechos Interrogar

## ABSTRACT

THE EXECUTION OF THE PAIN A TRANS- DISCIPLINE WORK IN THE PURSUIT OF THE CONDEMNED

The following work presents a proposal of investigation from the professional practice to be developed within the Area Justice of the Faculty of Psychology of the University of Buenos Aires: "The Execution of the Pain" (trans- discipline Work in the pursuit of the condemned). To approach this specific subject of the penal system: "pursuit of the condemned", opens a field to a different professional insertion for the psychologists in the forense area. From interrogating, the results that Law 24660 contemplates: to keep by the rights and integrity from the internal ones we will work a different approach from the idea that the jail is a "school of the crime" and that there is nothing no to wait for about the violator of the law. We will take from Donald Winnicott, the ofender within the frame of the "antisocial tendency and the complex of deprivation" (i.e. a phenomenology that crosses different psychic structures) that is to say, by outside a pathology. We propose to recover the dimension of subject in relation to his body in a new consistency tied in the institution of the social bow.

## Key words

Pain Condemned Rights Interrogation

## PRÁCTICA PROFESIONAL

**La Ejecución de la Pena** *Trabajo transdisciplinario en el seguimiento de los condenados*

El siguiente trabajo presenta una propuesta de investigación a partir de una práctica profesional a desarrollarse dentro del Área Justicia de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Se propone el abordaje en el sistema penal dentro de un campo acotado de trabajo, a saber: un Juzgado Nacional de Ejecución de la Pena. Este tipo de juzgado se ocupa del seguimiento de los condenados, *bajo cualquier régimen de privación de la libertad (carcelaria, domiciliaria o probation) al amparo de la Ley 24.660 que regula las condiciones del interno en el tiempo de cumplimiento de la pena.*

La *Práctica Profesional* "La Ejecución de la Pena" (Trabajo transdisciplinario en el seguimiento de los condenados) inserta en el Área Justicia de la Facultad de Psicología de la UBA, se propone abordar este tema específico del sistema penal: *seguimiento de los condenados* a partir de ofrecer un campo de inserción profesional para los psicólogos que les posibilite trabajar transdisciplinariamente con profesionales abogados, sociólogos, trabajadores sociales dentro del Juzgado de Ejecución Penal, y en este caso en particular, ya que tomaremos los condenados en unidades penitenciarias, con los profesionales de las unidades carcelarias, como así también con los profesionales que hacen el seguimiento post penitenciario desde el Patronato de Liberados.

Esta práctica profesional se propone, desde el enfoque psicológico aportar las nociones básicas jurídico normativas del encierro que amparan desde el rol del Juzgado de Ejecución Penal las relaciones humanas y el cumplimiento de las necesidades de todo tipo que demandan los internos y la misma institución carcelaria: legales, sociales, educativas, salud, etc. como las nociones básicas de enfoque psicológico para abordar las diferentes situaciones que se presentan en el campo del juzgado, en el penitenciario en relación a los internos. La especialización adquirida desde la práctica profesional da la base para la inserción laboral en relación articulada a otras prácticas en un trabajo de intercambio de conocimientos y experiencias compartidas.

Si bien existe la Ley 24059 que formaliza para el cumplimiento de la ejecución de la pena, el trabajo transdisciplinario, al no haberse reglamentado, aún no ha entrado en vigencia. Esta situación no impide, que en juzgados nacionales y provinciales, se hayan establecido equipos de trabajo de esta característica.

En el desarrollo de esta práctica profesional se van a perfilar los objetivos y coordenadas metodológicas para la investigación propuesta.

En términos de los objetivos de la presentación de la investigación nos proponemos, a partir del trabajo transdisciplinario entre diferentes prácticas profesionales en el ámbito del Juzgado de Ejecución Penal interrogar, los resultados que contempla la Ley 24660: *guardar por los derechos e integridad de los internos.*

El interés y relevancia que este tema promueve, está en rela-

ción directa a los temas de conocimiento público que sostienen en las figuras del delito y del delincuente la razones de lo que se denomina "inseguridad urbana" y en la intención de aportar lineamientos teóricos para la puesta en marcha de futuras políticas criminales.

Entendemos que es necesario revertir la idea de que la cárcel es una "escuela del delito" y que no hay nada que esperar del infractor a la ley. Para ello proponemos, siguiendo lecturas del psicoanálisis inglés a través de Donald Winnicott, ubicar al infractor dentro del marco de la tendencia antisocial y el complejo de privación (fenomenología que atraviesa diferentes estructuras psíquicas). Esta operación introduce como novedad en el campo "psi" forense el pensar la conducta delictiva por fuera de una psicopatología.

Desde este planteo del problema del infractor, trabajar desde el Juzgado de Ejecución Penal en la observancia de velar por guardar los derechos e integridad de los internos cobra una dimensión distinta.

No escapa a la propuesta de investigación que, en principio, el campo de trabajo que la práctica profesional propone se va a encontrar con las contradicciones entre las *limitaciones reales* (por ejemplo presupuesto para recursos humanos, condiciones edilicias, relación población real vs. población ideal, etc.) y de *dinámica institucional*, que obstaculizan el seguimiento de cada interno condenado en el cumplimiento del régimen de progresividad de la pena que la ley propone.

Nos interesa ubicar a partir de casos singulares, y en una única unidad penitenciaria, cuál es el estado de situación de esos internos a partir de la relación de cada uno con: el juzgado de ejecución, la unidad carcelaria, los vínculos familiares y de grupo entre pares y con el personal penitenciarios y judicial durante su el encierro, las actividades que puede llevar en la institución (educativas, laborales, etc.), el recorrido que va haciendo dentro de la misma institución (desde el ingreso hasta el egreso, en cuales pabellones ha vivido, y las causas de su movilidad). Es decir, interrogar los logros y obstáculos que se presentan en la progresividad de la pena.

Para ello la propuesta de trabajo, es en principio realizar una selección de expedientes de internos alojados en la Unidad N° 2 de Villa Devoto. La selección tendrá como criterio que en principio sean condenados con diferentes tipificaciones de delitos y de montos de años de cumplimiento efectivo de la privación de la libertad.

Se constituirán grupos de 5 personas con un tutor a cargo. Cada integrante del grupo tendrá a su cargo el trabajo guiado de lectura de la causa, cómputo de la pena para ubicar en que momento se encuentra el detenido, y de qué manera se ha cumplido según la ley 24.660 con el resguardo de sus derechos y de su integridad. Se observará la periodicidad de los informes criminológicos que dan pie a las evaluaciones de conducta y concepto. A partir de los informes, se observará el modo de trabajo de los profesionales intervinientes. Se prevé hacer una reunión con el equipo profesional penitenciario a los efectos de un intercambio para extraer conclusiones en relación a las expectativas y resultados del trabajo penitenciario articuladas a las expectativas y resultados del juzgado.

No se trabajará el expediente del interno en función del delito realizado, sino de cómo el delito realizado marca las relaciones del interno con la institución penitenciaria y el grupo de pares. Nos detendremos en los informes psicodiagnósticos interrogando el marco teórico que los sostiene y las consecuencias para el interno en el propio ámbito penitenciario, como así también en la facilitación del cumplimiento de las diferentes etapas de la progresividad de la pena. Por ejemplo, si el informe ha influido en la inserción del interno en algún proyecto laboral intramuros, en el derecho de cumplir etapas educativas, o de participar de actividades físicas recreativas o de integrarse a algún tipo de taller formativo de interés periodístico, literario, artístico, etc. Lo que ocurre dentro del penal, tiene consecuencias en el juzgado de ejecución. Por ejemplo, este tipo de

informes puede obstaculizar el inicio de lo que se conoce como "fase de confianza" y permite algún tipo de libertad anticipada.

Nos interesa indicar el cruce entre disciplinas como el derecho, la psicología, el trabajo social, la sociología, la antropología. Todas ellas puestas a prueba en el ámbito específico del *encuentro entre el sistema carcelario y el penal* a partir del *Juzgado Nacional de Ejecución Penal* como interlocutor.

El enfoque con el que abordaremos los expedientes contempla como premisa recuperar para el interno su dimensión de sujeto dentro del espacio y tiempo carcelario intentando aportar en esta etapa de la investigación, elementos que permitan a través del trabajo de anudamiento de distintos saberes que la prisión sea un espacio y un tiempo de una nueva consistencia que anude el cuerpo del interno, como paradigma del cuerpo descartado, por la pérdida de los lazos sociales. El trabajo del profesional psicólogo puede orientar desde el Juzgado de Ejecución, en términos de Winnicott al modo de la provisión ambiental (marco flexible y objeto) en la relación del interno intra y extramuros.

---

#### BIBLIOGRAFÍA

- LÓPEZ, Axel y MACHADO, Ricardo: Análisis del régimen de ejecución penal. Edit. Fabián Di Plácido. Bs. As. 2004.
- ZERBA, Diego y MASSA, María: El Mal estar en el sistema carcelario. Edit. El Otro, Bs. As., 1996.
- ZERBA, Diego y MASSA, María: Síntomas carcelarios, El estado contraataca. Edit. Letra Viva, Bs. As., 1997.
- SALT, M. y RIVERA BEIRAS, I.: Los derechos fundamentales de los reclusos. Edit. Del Puerto, 1999.
- CESANO, J.D.: Estudios del Derecho Penitenciario. Edit. Ediar. 2003.
- PÉREZ ARIAS, J.: Libertad Condicional. Revista de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad y el Encierro. Edit. Di Plácido. Año 1 N° 1. Noviembre 2006.
- WINNICOTT, D.: Deprivación y delincuencia Edit. Paidós, 1990

# DEVALUACIÓN DE LO SIMBÓLICO: LA INCESTUALIDAD

Medina, Marta Susana

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

## RESUMEN

Nos interesa proponer, desde el psicoanálisis freudo-lacanian la "incestualidad", entendida ya como la realización del acto sexual o acciones similares hacia la víctima, por parte de personas cercanas, no parientes; o, entendida como actitudes de parientes próximos que sin consumir el acto sexual, arrasan con el sujeto-víctima del abuso por sus consecuencias desubjetivantes, similares al incesto. Similitudes con los ciudadanos excluidos.

## Palabras clave

Incestualidad Violencia Desubjetivación Neoliberalismo.

## ABSTRACT

DEVALUATION OF THE SYMBOLISME:  
THE INCESTUALITY

The goal of this paper is to propose, from freudian-lacanian psychoanalysis the "incestuality". They summarize: understood already as the accomplishment of the sexual act or similar actions towards the victim, on the part of nearby persons, not relatives; or, understood as attitudes of next of kin that without to realize the sexual act, they devastate the subject-victim of the abuse for her consequences detriments, similar to the incest. Similarities with the social excluded subjects.

## Key words

Incestuality Violence Unsubject Liberalisme

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta presentación es considerar un tipo de incesto extendido que podríamos llamar "la incestualidad" por sus consecuencias psíquicas en la víctima y las características del victimario. Esta inquietud surge del análisis de discurso en expedientes del fuero penal, análisis realizado desde la semiótica que prioriza lo que Lacan llamó "*significancia*", puntuación del discurso que revela en el habla el deseo inconsciente, o el goce, del sujeto hablante y que también denuncia una realidad económica, política y social, muchas veces desconocida en sus detalles.

Apartir de ese trabajo, encontramos en nuestras investigaciones muchos casos en los que llama la atención la presencia de *semidichos*, *lapsus*, *silencios*, de importantes consecuencias en un juicio penal, donde la sentencia puede estar determinada por ellos. De aquí que nuestro objetivo sea aportar elementos a la justicia para una mejor aplicación de la pena, y disminuir el sufrimiento psíquico de la víctima como del reo, a la vez que denunciar las representaciones culturales presentes en un proceso, y extender luego los resultados al análisis de nuestra realidad social, reflejada en los procesos penales.

Si por incesto entendemos, desde Lévi-Strauss, la consumación del acto sexual entre "parientes próximos", señalados por cada sociedad como tales (Lévi-Strauss, 1993: 66), o, según Freud, la unión sexual entre personas de un mismo clan, entonces aun en el incesto propiamente dicho no se tiene en cuenta solo la consaguinidad sino también la proximidad física o la similitud emblemática; así, proponemos llamar "*incestualidad*" a todas aquellas acciones invasivas de la intimidad provenientes de personas que por cercanía afectiva o proximidad prolongada en el tiempo pueden ser considerados equivalentes a los parientes, o, porque las acciones de un familiar abusador, si bien no consisten en consumir el acto sexual implican actitudes hacia la víctima que lesionan gravemente su subjetividad.

Para ejemplificar nuestro concepto de *incestualidad* relataremos algunos aspectos de la violencia familiar presente en el caso publicado en el libro *Culpa, responsabilidad y castigo* vol.II: una joven de 23 años abandona a su hija recién nacida en un camino cercano a su casa por miedo a sus padres, principalmente a su padre que la castiga con un látigo cuando no le cuenta todo lo que hace. Luego de un parto domiciliario, aparentemente "parto por avalancha", la criatura cae, golpeándose la cabeza supuestamente en el piso del baño, y su madre, esta joven de 23 años, la desampara en el camino. A las pocas horas, ambas son llevadas al hospital y la niña muere por traumatismo encefalocraneano.

Dejando de lado el aspecto penal (delito de abandono de persona agravado por el vínculo), analizaremos ahora la violencia presente en esta familia: Un padre atroz que impone sus caprichos con un látigo, una madre cómplice y una hija sometida a la violencia del su padre.

En relación con la violencia familiar, esta joven, objetualizada como está, no puede ser madre porque tampoco pudo ser hija, además según el informe psicológico de tribunales, tiene una estructura subjetiva muy fallada, llamada *Borderline* por la perito psicóloga. Cuando declara, no manifiesta culpa ni arrepentimiento, solo responde al mandato insensato del padre. En este punto queremos plantear un interrogante: ¿los golpes de un padre a una hija, de una madre a su hijo, o, de hijos a sus padres, no estarían, si no en los casos de incesto, en un ámbito



que podríamos llamar de la incestualidad, por la inmediatez del cuerpo a cuerpo? Y, si sumamos aquí la exigencia paterna de saber todo lo que hace la hija ¿No muestran estas actitudes un maltrato no solo físico sino también psíquico, causantes de la anulación de una subjetividad?. Entonces, también incestualidad por las consecuencias psíquicas.

En este caso ¿Quién o quiénes son las víctimas? Alguien que debe contar todo lo que hizo porque de lo contrario es azotada, ¿puede conservar su estatuto de sujeto? ¿Ocupa un lugar de sujeto quien se reduce a ser objeto de los malos tratos, del goce, de un padre violento y una madre cómplice? Vemos, entonces, las similitudes con el incesto propiamente dicho en el abuso, en la violencia, en la desubjetivación consecuencia del sometimiento. Similitudes también de la culpa, culpa de sangre no mediada por dones sino puesta en actos de ofrenda sacrificial de las víctimas. La madre objetalizada y la recién nacida arrojada, también como un objeto, en un camino.

Para Lacan, la desubjetivación se produce cuando el sujeto está reducido únicamente al estado de espectador, de objeto (Lacan, Seminario 5, 1956:120) En otro seminario de Lacan, Didier Weill dice: *“por el hecho del saber que podríamos llamar “absoluto” del Otro, la posición del sujeto se vería completamente desposeída de su pensamiento (...) si el Otro “sabe todo”, no se podría ocultarle nada, posición de eclipse del sujeto”* (Lacan.1977, Clase 6), Otro que pretende un saber absoluto como este padre que comentamos.

Frente al Otro de la Ley (el Padre), que en su faz aniquilante se convierte en un Amo atroz que la corrompe, el sujeto queda sin recursos, no puede sustraerse a esa mirada terrible que lo atraviesa aun en los momentos más íntimos. Es un Otro que no está aquí como legislante sino en su versión violenta, pulsional.

En el ambiente brutal que muestra este proceso, en el magma indiferenciado que reemplaza a la familia, aparecen desdibujados a tal punto los límites genealógicos que los lazos de alianza y filiación necesarios para la continuidad de un linaje quedan abolidos, como en el incesto propiamente dicho.

Refiriéndose al incesto la Dra. Marta Gerez Ambertín señala: *“sobre el tema del incesto y del abuso sexual (...) algunas corrientes consideran que el abuso es una ruptura con la ley, y por lo tanto requiere la intervención jurídica (a esta adherimos), otras teorías consideran que el abuso es una patología a curar y que la intervención jurídica impediría la curación. Esto es absurdo, un acto de incesto y abuso sexual incrimina a la sociedad toda, porque la trama de la ley allí se rompe. Dos intervenciones son entonces necesarias: la jurídica y la clínica”*.

Entonces, ante la transgresión de las leyes civiles y genealógicas, y en el intento de restauración de los pactos necesarios que posibilitan una familia, deberán intervenir dos disciplinas: el derecho y la clínica psicoanalítica para posibilitar el reanudamiento al registro simbólico de la ley, de la palabra y de los dones, único registro posible para existir en familia y en sociedad, señalando además las responsabilidades de cada uno en estas relaciones terribles. Desde el psicoanálisis remarcamos: Responsabilidad Subjetiva, como la posibilidad de sentirse implicado en los propios actos o deseos, más allá de que la responsabilidad civil y penal no correspondan por edad o estado.

Legendre nos señala que *“Ninguna sociedad humana podría prescindir de poner en orden a sus sujetos (...) no se puede borrar una exigencia: la existencia de un marco de legalidad que garantice la conservación de la especie de acuerdo con las obligaciones insuperables de la diferenciación humana”* (Legendre.1985: 11)

Cuando desaparece esa “Referencia Absoluta” (Legendre, 1985:130), principio de racionalidad y legalidad, desaparecen también el orden simbólico y el imaginario que sostienen al sujeto y al lazo social, abriendo la posibilidad al goce de un poder absoluto y a las relaciones simbióticas, indiferenciadas, donde aquel se satisfaría.

Ahora bien, creemos que frente a estas familias violentas, luego del diagnóstico del conflicto y de la sanción justa, es muy importante su seguimiento por un equipo interdisciplinario que posibilite señalar las responsabilidades sociales y políticas por

los excluidos de la sociedad y de las instituciones del Estado, como es el caso de esta joven golpeada, a cuya inmadurez general se le suma que es analfabeta (informe perito), excluida de la sociedad y abandonada al abuso gozoso del padre.

### La in-diferenciación social o la desigualdad ante la ley

En el ámbito de las sociedades, en nuestras actuales democracias neoliberales, también podemos hablar de un magma creado por el capitalismo salvaje: “los excluidos”, indiferenciados entre ellos, muchas veces inclusive sin documentos de identidad, pero totalmente apartados del resto de la sociedad, por ende, apartados de la ley y de los derechos más inalienables y elementales, siendo su único contacto con el Estado, a veces, la policía. Porque, al parecer, los Estados neoliberales desfallecen a la hora de garantizar los derechos inalienables del hombre incorporados a casi todas las constituciones de los Estados Occidentales.

Similar situación a la del padre abusador, que siendo el que debe inscribir la ley, la corrompe y la desmiente, privando a los sujetos de su condición de tales. Amos atroces que si bien, no siempre, atacan la sexualidad, sí anulan la subjetividad con mandatos que someten el deseo y las voluntades, o con violencias directas contra la vida (muertes, desapariciones forzadas, torturas), como en los campos de exclusión actuales y pasados. Similitud, también, en la anulación de los derechos más inalienables: la salud, la educación, la libertad y un lugar en la genealogía y en la historia.

Como en *La Colonia Penitenciaria* de Kafka, -aun cuando su obra no alude al estado de excepción sino a la violencia del Estado- sujetos que desconocen su condena, y aun que fueron condenados, porque la conocerán en carne propia.

En oposición a este tipo de poder que castiga y somete proponemos la igualdad ante la ley con la consecuente responsabilidad subjetiva. Mientras la deuda al amo superyoico conlleva el sacrificio de la vida o el castigo, la responsabilidad tiene como correlato la participación en las decisiones que hagan posible el lazo social sustentado en la ley y el lenguaje, de lo contrario continuaremos en posiciones sacrificiales con compulsión al castigo ya sea hacia otros o hacia nosotros mismos, para garantizar la existencia y el goce del Amo.

Similitud, en fin, en ese goce del Amo, en el avasallamiento al sujeto humano, a sus potencialidades y también a su descendencia. Si bien no podemos dar una definición abarcadora de todas las formas de violencias posibles, podemos comprenderla como la imposibilidad de desarrollar las potencialidades de cada sujeto, porque “el niño trae la suma total de posibilidades de las que cada cultura, y cada periodo de la historia, no hacen mas que elegir algunas para retenerlas y desarrollarlas” (Lévi-Strauss, 1998: 135)

Retomando la cuestión de la *incestualidad* y articulándola con las condiciones actuales de existencia debemos recordar lo que la teoría psicoanalítica nos enseña del Otro de la ley: los lazos con los semejantes están siempre referidos y/o determinados por ese Otro que los enmarca, de modo que a él corresponde representar la ley sin soslayos, sin excepciones, sin violencias, para acercarnos a la igualdad y la libertad tantas veces declamadas.

---

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GEREZ AMBERTÍN M.: “Cuerpos abusados, psiques sacrificadas”. Texto de Cátedra Semiosis Social. Univ. Nac. Tucumán. 2003 Univ. Nac. de Tucumán
- LACAN, J.: (1956-57) Seminario 5, La relación de Objeto. Ed Paidós, Bs. As., Argentina 1994
- LACAN, J.: (1977) Seminario 24, Clase 6. Inédito.
- LEGENDRE, P.: (1985) Lecciones IV. El inestimable objeto de la transmisión. México: Siglo XXI, 1996
- LÉVI-STRAUSS, C.: (1949) Las Estructuras Elementales del Parentesco. Buenos Aires. Edit. Planeta, 1993.
- MEDINA, M.S.: (2004) “La función terapéutica de la pena” en Culpa, Responsabilidad y Castigo Vol. II. Buenos Aires: LetraViva, 2004

# ADOPCIONES NO HABITUALES, NIÑOS MAYORES

Medina, Mirta Liliana  
Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

## RESUMEN

Lo que los padres donan a un niño al nacer, es el amor, pero también un apellido, una filiación; desde lo simbólico, un lugar como hijo. En tal sentido, toda paternidad biológica o adoptiva tiene que ver con el "don". Esta ponencia refiere, al devenir de mi experiencia de trabajo, con niños mayores de seis años de edad, privados de cuidados maternos e internados en una institución minoril de la ciudad de San Miguel de Tucumán. Cuando se trata de chicos en situación de abandono, marcados por el retiro de las investiduras iniciales de protección y cuidado, posibilitar la operación subjetiva de ahijamiento con otros padres resulta necesario. La adopción será así, una alternativa reparatoria frente al abandono sufrido por un niño.-

## Palabras clave

Abandono Ahijamiento Adopción Filiación

## ABSTRACT

NON HABITUAL ADOPTIONS, GREATER CHILDREN

What the parents donate to a boy when being born, it is the love, but also a last name, a connection; from the symbolic thing, a place like son. In such sense, all biological or adoptive paternity has to do with the "gift". This communication refers, when happening of my experience of work, with greater children of six years of age, deprived of maternal cares and boarding schools in a minoril institution of the city of San Miguel de Tucumán. When one is boys in abandonment situation, marked by the retirement of the initial investitures of protection and care, to make possible the subjective operation of adoption with other parents is necessary. The adoption will be thus, as much an alternative reparatoria as opposed to the abandonment undergone by a boy.-

## Key words

Abandonment Adoption Adoption Connection

La estructura que nos habita articula al sujeto al discurso del Otro. Cuando nacemos, el desamparo de origen hace imprescindible la asistencia del adulto. Sus cuidados y su amor son garantía de la sobrevivencia del bebé. Su ausencia condena a la muerte. La madre o quien cumple esa función, en ese tiempo fundante, es omnipotente para el infante. El adulto es el dueño del poder y del saber. El lenguaje proviene de él, aunque la disposición esté en el cuerpo del recién nacido. Sólo por el Otro advendrá la condición de hablante, capaz de sentir, de amar, de odiar; pasible del deseo, dispuesto al goce.

En el inicio, la alienación en el discurso de la madre -por eso se dice "lengua materna"- es inevitable y necesaria. Por un arduo trabajo -que, en nuestra cultura, la adolescencia dramatiza con las disonancias que conocemos, el niño, el adolescente, logrará con el lenguaje del Otro enhebrar sus palabras. Por un arduo trabajo, del cual los padres y maestros son condición de pronóstico, el bebé pasará de ser objeto del deseo y del goce del Otro a ser sujeto de su deseo, a la búsqueda de sus objetos de goce y de creación...

Esta ponencia refiere a la experiencia profesional desarrollada en el ámbito de una institución minoril, dependiente de la Dirección de Familia, Niñez, Adolescencia y Adultos Mayores de la provincia de Tucumán.

Se trata del Hogar Escuela "Eva Perón" que forma parte de la red de instituciones proteccionales del estado, destinadas a la infancia en condición de desamparo. Entre los años 1991 a 2001 el ingreso de un niño al sistema, se producía las más de las veces, por situaciones de vulnerabilidad psicosocial.

Al Hogar Escuela llegaban varoncitos de seis a doce años de edad, que en su mayoría provenían de grupos familiares económicamente devaluados. Recurrir a la internación, era la alternativa que permitía a sus progenitores asegurar la crianza de sus hijos, bajo mejores condiciones en lo que a necesidades básicas refiere. Para estos niños se promovían las salidas de fin de semana obligatorias, a fin de preservar los lazos afectivos con sus familias. Asimismo tiempos mínimos y máximos de internación, a fin de evitar los efectos de la institucionalización.

En menor número y derivados por las Defensorías de Menores del Poder Judicial ingresaban niños en situación de abandono; esto es, chicos en quienes se había producido el retiro de las investiduras iniciales de protección y cuidado por parte de las figuras parentales. Tanto las marcas del sufrimiento, como el riesgo cierto que lo institucional cristalizara sus cortas vidas sumiéndolos en la indiferencia; nos hizo pensar en la necesidad de un dispositivo de cuidado especial para este pequeño grupo. Nuevas marcas libidinales podrían ser reparatorias frente al abandono sufrido. Privilegiar lo singular y posibilitar la operación subjetiva de ahijamiento con otros adultos, se constituyó entonces en un fuerte desafío.

Desde un sentido legal, adoptar un hijo es darle una nueva filiación, es otorgarle a una persona la condición de pertenecer a una familia que no es la biológica o de origen. Desde una visión psicoanalítica la adopción, lejos de ser un trámite, aunque legalmente lo incluya, es un proceso de gestación de un hijo a partir del deseo de los padres y en este sentido, todo ser humano es un sujeto de adopción.

Lo importante en toda adopción es que pueda generar nuevas

significaciones para un sujeto, se trate de los padres o del niño. En el caso de los niños adoptivos el origen tiene que ver con una realidad dolorosa: un abandono, por lo que adquiere una resonancia muy especial, en relación a lo cual es necesario trabajar. No es el acontecimiento en sí lo que interesa, no es la realidad, sino el poder transmitirle al niño que él fue fruto del amor, aunque eso no haya durado. También trabajar con los adoptantes, de sus sentimientos respecto a los progenitores, ya que entregar un hijo no siempre tiene que ver con un acto perverso, sino con la imposibilidad de hacerse cargo de su cuidado y protección.

El psicoanálisis nos enseña que un hijo es tal en tanto ocupa un lugar en el deseo de los padres, quienes lo marcarán aún antes de nacer no solo desde el amor, sino también desde el sufrimiento, y por que no, desde el odio y la frustración. Ricardo Rodulfo dice “un hijo marca un antes y un después, introduciendo en la sincronía un efecto de historización, ligado a convertir a un hombre y una mujer en padre y madre”.

Toda paternidad, sea biológica o adoptiva tiene que ver con el don. Lo que los padres donan a un hijo es el amor, y junto con él, un apellido, un nombre, una filiación, vale decir, desde lo simbólico, un lugar como hijo.

La adopción es siempre un proceso largo y delicado y no todo sujeto está dispuesto a asumirla. La paternidad adoptiva se vive desde lo simbólico como un vínculo a construir y esto requiere de tiempos internos, tiempos de angustia y también de duelos. Duelos por la imposibilidad de gestar un hijo, el cual biológicamente tendrá características físicas diferentes y un origen muchas veces desconocido si se trata de bebés. La cuestión se complejiza en el caso de niños mayores, en tanto portadores de una historia a ser reconocida. Este era otro de los desafíos, el de las diferencias: diferente de lo biológico y diferente de otras familias adoptivas, en tanto lo nuevo se iniciaría con un plus de historia, de vínculos y de identidad que el niño portaba. El adoptivo en este caso desconoce a sus futuros padres pero ya posee vivencias, experiencias y afectos acerca de lo que puede esperar de los adultos, habitualmente temor y desconfianza.

Al comienzo hubo personas que se acercaron al Hogar solicitando niños “para sacarlos a pasear” o “para pasar las fiestas” u otras más puntuales. Trabajar estas demandas, privilegiar la escucha, atender particularidades, posibilitó el desarrollo de un tiempo de aprendizaje, de articulación de teoría y praxis: fue la tarea previa al diseño de un artificio.

El deseo nos impulsaba fuertemente, muchos niños podían encontrar un espacio familiar que los cobijara, esto es -su lugar en el mundo. Por otro lado sabíamos que su estructura psíquica estaba aún en formación, lo que daba la chance de producir nuevos significantes, nuevas marcas en su subjetividad.

El artificio que fuimos construyendo marcaba líneas de trabajo, pero también espacios y tiempos. El proceso de ahijamiento de un niño, esta vez mayor de seis años, debía ser entendido justamente en su cualidad de proceso y considerábamos que requeriría de un acompañamiento constante.

En el tiempo inicial una cuidadosa evaluación previa de los postulantes era condición esencial, en tanto se trataba de reducir al máximo el riesgo de fracasos que pudieran reforzar en el niño la imposibilidad de contar con otros. La preparación psicológica de los postulantes incluía principalmente el conocimiento de la historia de vida del niño, con lo cual no solo se ampliaban las posibilidades de comprenderlo, sino que también una ética de lo simbólico quedaba instituida.

A su vez para el niño, era imprescindible el trabajo clínico que le permitiera hablar de sus experiencias pasadas, recordar, elaborar. Espacio en el que la hora de juego adquiría resonancias especiales, un tiempo para procesar angustias, temores y dolor. Pero también para comprender que no era responsable del abandono y que podría despertar sentimientos amorosos en otros padres.

Bowlby sostiene que “las primeras reacciones frente a la pér-

dida de cuidado maternal son de aflicción y ansiedad” y la posibilidad que no persistan estos sentimientos, la daba la presencia de una madre sustituta o responsable con quien tuviera el niño un vínculo estable, cálido y continuo.

El término *apego* sirve para entender este proceso, en tanto se trata de cualquier forma de conducta que tiene como resultado la conservación de la proximidad con otro sujeto. Alguien a quien recurrir en búsqueda de cuidados, en quien confiar. La conducta de apego por tanto, es central en la infancia.

La reacción frente a la pérdida del vínculo en niños de varios meses y mayores es similar a un duelo, protesta, desesperación y *desapego*. El desapego es la ausencia de una conducta de apego en circunstancias en que podríamos esperarla. El niño, en general no busca proximidad ni alivio en el vínculo con otro, bloquea la posibilidad de amar y ser amado, ya que la experiencia de cercanía a un adulto ha sido dolorosa y frustrante y se protege de un nuevo sufrimiento. Sus modos de reacción son variados, a menudo incomprensibles. A veces muestra que se arregla solo y no necesita del otro, otras aparece indiferente, otras desafiante. Es un niño que teme y desconfía de un vínculo gratificante, no desea ilusionarse pues supone que ese vínculo se interrumpirá. Tramitar esto no es tarea sencilla.

La tercera línea tenía que ver con el espacio y tiempo del “encuentro” del niño con sus posibles adoptantes. La dimensión de proceso adoptivo y el acompañamiento a sus protagonistas se ponía en juego. La modalidad encontrada fue, la de salidas progresivas por los fines de semana al hogar de los futuros adoptantes, quienes reintegrarían al niño al internado los días lunes. Allí psicóloga, trabajadora social y postulantes nos reuníamos en lo que se instituyó como: el encuentro de los lunes. Un espacio donde analizar juntos las vicisitudes del fin de semana, contar anécdotas, preguntar, manifestar preocupaciones, señalar; todo era importante y producía resonancias en nosotras, en los chicos, en los padres. Tiempo de encuentros y transferencias particulares, donde estaba en juego el deseo de cada uno. Así hasta el próximo fin de semana y con las vicisitudes que cada caso planteaba.

Luego vendrían períodos de integración más prolongados, los de vacaciones escolares y al final la incorporación permanente al nuevo hogar, determinada desde el deseo tanto de los padres como del niño. Una vez por semana los visitábamos. La fantasía de un posible retorno al internado era movilizante y entonces “esconderse” ante nuestra presencia era buena señal: habían encontrado su nido, su lugar, había otros que lo alojaban. Pero también ellos elegían con quienes quedarse, también “adoptaban”, posibilidad que un niño mayor tiene a diferencia de un bebé.

Muchas fueron las circunstancias desde un pequeño sujeto de seis años de edad, que solo necesito dos fines de semana para integrarse a un nuevo hogar, a otro de doce años que requirió mucho tiempo. Ambos fueron paradigmáticos. En relación a los adoptantes, desde familias uniparentales constituidas por mujeres solteras que vivían con sus progenitores, hasta matrimonios imposibilitados de procrear o grupos familiares con sus hijos biológicos. También fue muy especial poder incorporar hermanitos a una misma familia, evitando su separación, lo que se produjo en dos oportunidades.

Lo importante me parece es que, en el anudamiento de vínculos, en su devenir, fue privilegiada tanto la función subjetiva de ahijamiento como incluir el hilo de la adopción con otros hilos que permitieran a cada niño tejer su historia. La legalidad jurídica, esto es la guarda legal o la adopción plena, fueron para estos chicos y sus familias instancias finales de abrochamiento.

Nora Brito, psicoanalista y especialista en el tema, afirma: “La tarea del analista en adopción es, proporcionar los elementos para que el niño pueda inscribir su propia historia, reinscribir su lugar en el mundo. Para que pueda, pasar de la novela familiar a la construcción de su propio mito”

## **BIBLIOGRAFÍA**

- GIBERTI, Eva (1992) La Adopción - Buenos Aires. Editorial Sudamericana
- GIBERTI, E.; BLUMBERG, S.; RENZI, C.; GELMAN, B.; LIPSKI, G. (1994) Adoptar Hoy - Buenos Aires. Paidós
- GIBERTI, E.; CHAVANNEAU DE GORE, S. (1992) Adopción y silencios - Buenos Aires. E. Sudamericana
- RODULFO, Ricardo (2004) El niño y el significativo - Buenos Aires. Paidós
- BOWLBY, John (1989) Una base segura - Buenos Aires. Paidós
- DOLTO, Françoise (1991) La causa de los niños - Buenos Aires. Paidós
- FREUD, Sigmund (1997) La novela familiar del neurótico- Obras Completas. Biblioteca Nueva, Madrid.
- BRITO DE CASTELLINO, Nora (2003) Seminario: "El significativo adopción en la clínica con niños: La Novela Familiar" Grupo de Psicoanálisis de Tucumán
- DEGANO, Jorge (1993) El Sujeto y la Ley y otros temas Psicológicos Forenses - Rosario. Ediciones Homo Sapiens.

# LIBERTAD CONDICIONAL: ESTUDIO DE LAS RESPUESTAS DE AFRONTAMIENTO EN LA TRANSICIÓN PRISIÓN-LIBERTAD DESDE UN ENFOQUE DE RESILIENCIA

Mikulic, Isabel María  
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Ante una experiencia vital como el recobrar la libertad luego del encarcelamiento se produce en las personas que han estado en prisión, una serie de emociones centradas en tal situación de vida. Es importante estudiar cómo se percibe el afrontamiento de un mismo acontecimiento vital: "regreso a la libertad" teniendo en cuenta las características personales, la naturaleza del delito y la especial configuración de factores contextuales que lo acompañan. Este trabajo tiene dos objetivos principales. El primero describir las estrategias de adaptación utilizadas por los seres humanos al enfrentar determinadas y estresantes transiciones vitales. El segundo, establecer si existen diferencias entre las respuestas de afrontamiento utilizadas por quienes han estado en prisión y recuperan su libertad y sujetos de población general al enfrentar diversas situaciones vitales estresantes como por ejemplo un divorcio conflictivo, una migración forzosa o la búsqueda de trabajo estando desempleado. Este estudio exploratorio descriptivo ha permitido hallar diferencias significativas entre los grupos evaluados confirmando que el complejo problema de las emociones y las respuestas de afrontamiento en diversas situaciones vitales estresantes aporta valiosa información para una evaluación psicológica integrativa y ecológica desde un enfoque de resiliencia.

## Palabras clave

Evaluación Afrontamiento Libertad Condicional

## ABSTRACT

PAROLEES: AN STUDY ON COPING RESPONSES IN PRISON-FREEDOM TRANSITION FROM A RESILIENCE APPROACH

When a person undergoes an extremely critical situation as recovering freedom after having been in prison, emotions focused in that life stressor must be carefully studied. It is very important to analyze how coping the same life event: recovering freedom, is perceived by different individuals. Personal characteristics, offense nature and special configuration of contextual factors must be taken into consideration. This study has two main objectives. The first one to describe the coping responses used by participants while coping with stressors and stressing life transitions. The second one to establish differences among coping responses used by those who have been in prison and recover their freedom and those who undergo different stressful life events like conflictive divorce, compulsory migration or employment search being unemployed. This exploratory descriptive research has allowed us to find significative differences among groups mentioned. It has confirmed that emotions and coping responses are relevant and provide valuable information in an integrative, ecological psychological approach from a resilience approach.

## Key words

Assessment Coping Parolees

Desde un enfoque ecológico y social, seguimos a R. Moos (1994) en la comprensión de las transiciones y crisis vitales. A través de una comprensión cognitiva de sus significados, una crisis puede permitir la implementación de estrategias adaptativas en las que se pueden utilizar variadas habilidades para afrontar una situación en forma eficaz. Siguiendo este marco integrador podemos distinguir cinco tipos de estrategias de adaptación posibles al enfrentar esta transición en la vida de un ser humano, a saber:

Establecer el significado y entender el significado personal de la situación

Afrontar la realidad y responder a los requerimientos de la situación externa

Establecer vínculos con otras personas que puedan ser útiles para resolver la situación y sus consecuencias

Mantener un equilibrio emocional razonable tratando de afrontar los sentimientos negativos que provienen de la situación vivida

Preservar una imagen de sí mismo satisfactoria y mantener un sentido de autoeficacia

A continuación describiremos detalladamente cada uno de los puntos citados, considerando el caso especial del delincuente que habiendo sido procesado y encarcelado, recupera su libertad tras haber cumplido toda o parte de su condena.

## ESTABLECER EL SIGNIFICADO Y ENTENDER

### EL SIGNIFICADO PERSONAL DE LA SITUACION

Este es un punto relevante al que retornará el sujeto una y otra vez. Cuando se produce una crisis, existe un momento más fuerte de shock y confusión y luego se va produciendo un proceso de toma de conciencia de la realidad. Entonces es cuando el sujeto trata de asimilar el significado de cada aspecto de esa crisis por cuanto le afectan sus consecuencias. En el caso de los ex - delincuentes al salir de la cárcel, deben aceptar la pérdida del estado de vida previo al delito y la existencia de un pasaje por la unidad penitenciaria; dándose a sí mismos una explicación por las pérdidas sufridas y construyendo un significado para dicha situación vital.

## AFRONTAR LA REALIDAD Y RESPONDER A LOS REQUERIMIENTOS DE LA SITUACION EXTERNA

En esta segunda tarea importante a realizar por el sujeto al salir de la institución penal se encuentran involucrados una serie de aspectos como la reestructuración de los roles familiares (por la reinserción, por ejemplo, del padre ausente), el ajustarse a un menor ingreso (comparado con el que tenían antes de entrar a la cárcel), el buscar un trabajo contando con antecedentes penales (la difícil reinserción laboral se agudiza por la imposibilidad de acceder a trabajos en relación de dependencia que averiguan antecedentes policiales), etc.

## ESTABLECER VINCULOS CON OTRAS PERSONAS QUE PUEDAN SER UTILES PARA RESOLVER LA SITUACION Y SUS CONSECUENCIAS

La experiencia de la prisión es un suceso vital duro y difícil de comunicar a los demás, esta situación en múltiples ocasiones

no le permite al sujeto recibir ni apoyo ni consuelo cuando más lo necesita. Por eso, en el momento de la salida de la cárcel y ante la libertad, es esencial que las personas se rodeen de los afectos más cercanos: la familia, los amigos y algunos conocidos; que les brinden información para tomar decisiones acertadas que les provean de apoyo emocional y les transmitan seguridad para poder enfrentar los problemas del "afuera". La selección de las personas adecuadas para cumplir estas funciones fundamentales en el proceso de reinserción es quizás el punto neurálgico de esta etapa.

#### **MANTENER UN EQUILIBRIO EMOCIONAL RAZONABLE TRATANDO DE AFRONTAR LOS SENTIMIENTOS NEGATIVOS QUE PROVIENEN DE LA SITUACIÓN VIVIDA**

Este tipo de experiencia de vida, así como otras crisis vitales, producen variadas emociones de gran poder sobre la persona, como por ejemplo, el sentimiento de haber fracasado como persona o la culpa por lo sucedido con la familia mientras se estaba en prisión. El punto central en este importante aspecto del regreso del sujeto a su ambiente natural es el mantener la esperanza aún cuando la realidad se manifieste adversa. Esta habilidad puede haber sido desarrollada durante el tiempo de prisión, pues el estar encerrado hace que las personas que carecen de esperanza de escapar, se centren en la esperanza de sobrevivir a la situación que deben vivir.

#### **PRESERVAR UNA IMAGEN DE SI MISMO SATISFACTORIA Y MANTENER UN SENTIDO DE AUTOEFICACIA**

En general, los cambios en las circunstancias de vida de una persona tienen como consecuencia una "crisis de identidad" que redundará en un cambio en los valores personales y en los comportamientos habituales. Las personas que salen de la cárcel, deben hallar un difícil equilibrio entre aceptar ayuda y ser responsables de sus propias vidas; manteniendo un sentido de competencia y habilidad para manejarse adecuadamente en sus contextos.

#### **LAS RESPUESTAS DE AFRONTAMIENTO**

Los principales recursos de afrontamiento que se utilizan para implementar estas diversas estrategias adaptativas pueden ser usados en forma única, consecutivamente o en variadas combinaciones según la situación y no son efectivos para todas las situaciones pues lo que en un momento es eficaz, en otra circunstancia puede no serlo. Estas habilidades tienen un sentido positivo y muestran que el afrontamiento puede aprenderse y ser utilizado en forma flexible y acorde a lo que la situación requiere. Estas estrategias de afrontamiento se pueden clasificar según el foco de atención de cada una, en aquellas que están centradas en la evaluación, las que se centran en el problema y las que se focalizan en la emoción.

#### **AFRONTAMIENTO CENTRADO EN LA EVALUACIÓN**

Son los intentos de comprender y hallar significado a una situación de crisis. A través del proceso de evaluación y revalorización se llega a afrontar una situación modificando el significado y comprendiendo la amenaza que esa situación presupone. Este tipo de afrontamiento abarca tres respuestas:

**1. Análisis Lógico y Preparación Cognitiva:** Implica el prestar atención a un aspecto por vez de la situación vital que se atraviesa, descomponiendo un problema complejo en pequeñas partes, en elementos potencialmente manipulables, haciendo referencias a experiencias pasadas y adelantándose mentalmente a las posibles alternativas y sus posibles consecuencias. Estas habilidades son especialmente necesarias cuando se trata de enfrentar experiencias poco familiares, para lo que es útil aumentar la propia confianza recordando los logros obtenidos en otros problemas difíciles que se han enfrentado. Cuando las experiencias de vida son incontrolables, es más sencillo enfrentarlas si les damos un significado en relación a una creencia religiosa o a la existencia de un "desti-

no" y dándoles una proyección a futuro.

**2. Revalorización Cognitiva:** en esta categoría se encuentran las estrategias mediante las cuales las personas aceptan la realidad de una situación pero las reestructuran a fin de encontrar algo positivo en ella. Estas estrategias incluyen el recordarse que las cosas pueden ser peor, considerarse a sí mismo en mejor situación que otras personas, y concentrarse en algo bueno que puede devenir de esa crisis. Taylor (1983) describe cinco formas de enfrentar las situaciones de crisis:

1. Compararse con otros menos afortunados
2. Centrarse en los aspectos de crisis
3. Crear situaciones potenciales pero peores que las que se vive
4. Identificar otros que no se adaptan con tanta facilidad a las crisis vitales
5. Identificar beneficios secundarios como por ejemplo el haber madurado en lo personal.

Este tipo de percepciones selectivas permiten aumentar la adaptación y minimizar los aspectos negativos de los eventos estresantes.

**3. Evitación Cognitiva o Negación:** en esta categoría se encuentran todos los esfuerzos por negar o minimizar la seriedad de una crisis. Se puede focalizar en la crisis, en las consecuencias de la crisis o en los significados a largo plazo de la misma. En algunos casos son mecanismos de defensa del sujeto ya que son respuestas que lo protegen contra el estrés, dándole tiempo para implementar otros recursos personales.

#### **AFRONTAMIENTO CENTRADO EN EL PROBLEMA**

A través de este tipo de afrontamiento se busca enfrentar la realidad de una crisis y de sus consecuencias, trabajando con los resultados tangibles y concretos y tratando de construir una situación más satisfactoria. Existen diversos tipos de respuestas:

**1. Búsqueda de Información y Apoyo:** en esta categoría el punto central es obtener información acerca de la experiencia vital y los cursos de acción alternativos y sus posibles resultados. Esta respuesta de afrontamiento generalmente se combina con el análisis lógico al tratar las personas de recobrar el control de sus vidas tratando de prepararse mentalmente para los problemas que tendrán que enfrentar. En este sentido, el buscar apoyo de familiares, amigos y otras personas cercanas dentro de la comunidad es una habilidad que ayuda a superar tiempos difíciles, aunque el sujeto se debate entre buscar la ayuda y autoabastecerse. Las personas que se cierran tanto en sus sentimientos como en sus interacciones sociales no cuentan con esta ayuda. Otras personas obtienen la ayuda de grupos de autoayuda u organizaciones de personas que pasan por problemas específicos. Estos grupos proveen una ayuda que no es fácil de conseguir de otra manera pues tienen la información de cómo han actuado en condiciones que han experimentado en sus vidas.

**2. Resolución Activa de Problemas:** Esta categoría implica realizar acciones concretas para enfrentar una crisis y sus resultados. En las personas que salen de la cárcel esto se refleja en sus planificaciones día a día para salir a buscar trabajo o retomar tareas hogareñas, estableciendo prioridades y restableciendo la autoestima deteriorada.

**3. Identificar Gratificaciones Alternativas:** estas habilidades incluyen los intentos de reemplazar las pérdidas vividas, como por ejemplo el tiempo que no se compartió con la familia debido al encarcelamiento, y encontrar nuevas fuentes de gratificación. Así se hacen planes a corto alcance con logros concretos y limitados que permiten enfrentar realidades cotidianas. Otros ejemplos frecuentes se encuentran en la necesidad de retomar un trabajo o un estudio como forma de redirigir las energías disponibles.

#### **AFRONTAMIENTO CENTRADO EN LA EMOCIÓN**

Este tipo de afrontamiento tiene por objetivo lograr que los

sentimientos provocados por una crisis se reorganicen y se mantenga un equilibrio afectivo. Existen diferentes tipos de respuestas:

**1. Descarga Emocional:** Incluye una variedad de respuestas que van desde la expresión abierta de los sentimientos de enojo o desesperación al llanto, o a los gritos, o a las bromas y chistes como forma de aliviar la tensión existente en el sujeto. También incluye el "acting out" como manera de reducir la tensión no cumpliendo con las normas sociales. El beber o fumar puede ser una forma de reducir tensiones. Estos comportamientos pueden indicar una dificultad transitoria para controlar los afectos que se alternan con un control emocional estable.

**2. Equilibrio Afectivo:** Estas habilidades abarcan los esfuerzos por mantener la esperanza y el control sobre las propias emociones al enfrentar la situación estresante. Esto ocurre cuando las personas reaccionan con calma a situaciones difíciles, o toleran la ambigüedad de los hechos sin reaccionar inmediatamente.

**3. Aceptación y Resignación:** Esta categoría abarca la aceptación de las situaciones tal como se presentan, decidiendo que las circunstancias básicas no pueden alterarse y sometiéndose a un cierto destino. En este sentido, se observan las personas que dicen que nada se puede hacer para cambiar los acontecimientos, las personas que tratan de evitar las situaciones y se retiran de los lugares donde se producen los hechos estresantes.

## HIPÓTESIS

Existe diferencia estadística significativa entre el afrontamiento centrado en la emoción de personas que han cometido un delito y recuperan su libertad y personas que han atravesado otros sucesos vitales tales como migración forzosa, divorcio conflictivo o búsqueda de un empleo estando en situación de desempleo en participantes de población general.

## MUESTRA

Se formaron grupos criterio de participantes por situación vital estresante: Grupo 1. Ex - Delincuentes al salir de la cárcel: N = 30. Se respetarán criterios tales como proporción por sexo, edad, nivel de instrucción, ocupación, tipo de delito, etc.; según estadísticas nacionales de 1999. Grupo 2. Población General: N = 30. Se respetará como criterio de exclusión el haber cometido un delito y como criterio de inclusión según grupo será a) encontrarse desempleado y buscando un empleo; b) estar atravesando un divorcio conflictivo; c) estar atravesando una migración forzosa. Se homologarán variables tales como sexo, edad y nivel de instrucción.

## INSTRUMENTOS

Se realizará una entrevista con cada sujeto en la que se le administrará el Inventario de Respuestas de Afrontamiento (Autor: R. Moos, 1994; Traducción y Adaptación: I.M. Mikulic).

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos en cada una de las subescalas que conforman dicho inventario serán presentados en una Tabla. Para evaluar la presencia de diferencias significativas entre los grupos que han atravesado distintas situaciones vitales estresantes y la muestra de población general que no ha debido sobrellevar ninguno de los tres sucesos estresantes enunciados; se utilizó el test no paramétrico de Kruskal-Wallis, el cual permitió identificar diferencias significativas (al 1% y 5%) en las escalas de Análisis Lógico, Revalorización Positiva, Evitación Cognitiva, Aceptación, Búsqueda de Gratificaciones Alternativas y Descarga Emocional. A través del Test no paramétrico de Mann-Whitney, se hallaron diferencias significativas entre el grupo de Población General y el de Migración, en las respuestas de afrontamiento focalizadas en la emoción, particularmente en las respuestas de Evitación Cognitiva y en la de Búsqueda

de Gratificaciones Alternativas. En ambos casos los puntajes más altos corresponden a la muestra de migrados. Se observaron también diferencias significativas entre la muestra de Divorciados y la de Población General, en la escala de Búsqueda de Gratificaciones Alternativas y de Descarga Emocional, siendo la muestra de divorciados la que obtuvo los puntajes más elevados. Es en la muestra de personas que recuperan su libertad, donde se evidenciaron mayores diferencias respecto al grupo de Población General, tanto en el afrontamiento activo o focalizado en el problema, como en las respuestas evitativas. Dentro de las respuestas por aproximación, existen diferencias en las escalas de: Análisis Lógico, Búsqueda de Apoyo y Revalorización Positiva. En todas ellas el puntaje más alto corresponde a la muestra de Población General. Mientras que en las respuestas evitativas o focalizadas en la emoción, se observan diferencias en las escalas de Evitación Cognitiva y de Aceptación o Resignación, siendo el grupo de sujetos privados de libertad el que obtuvo los puntajes más elevados.

## CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo investigativo permiten inferir que ante la situación específica de "encontrarse detenido y recuperar la libertad", los sujetos tienden a responder mediante estrategias focalizadas en la emoción, evitando pensar en el problema de manera realista, y aceptando la situación con poco uso de estrategias más activas como la revalorización positiva o el análisis lógico. Es este un aporte importante a la hora de realizar la evaluación de los sujetos que se encuentran en condiciones de ser beneficiados con Libertad Condicional ya que será relevante considerar cómo influyen estas respuestas de afrontamiento en el diagnóstico y pronóstico llevado adelante y en qué medida la toma de decisiones consecuente reflejará, en parte, dichas características del evaluado.

Sin embargo, si nos centramos en una evaluación psicológica integrativa y ecológica que considere relevante la existencia de fortalezas y potencialidades en los sujetos a evaluar así como debilidades y trastornos conductuales, es posible pensar que estas características que tienen por foco la emoción pudieran ser llevadas al foco de atención y estudiadas desde otro enfoque. En este sentido, el enfoque de Resiliencia que propone tener en cuenta las capacidades de los sujetos para afrontar la adversidad y salir fortalecidos de ella, nos permitiría complementar el estudio de los recursos de afrontamiento con otros recursos presentes en los sujetos que habiendo cometido un delito han estado en prisión y recuperan su libertad.

## BIBLIOGRAFÍA

- LAZARUS, R.S.; S. FOLKMAN (1986): "Estrés y procesos cognitivos", Barcelona, España, Ediciones Martínez Roca. S.A
- LÓPEZ MARTÍNEZ, A. (1997): "Aspectos conceptuales y metodológicos implicados en la relación entre estrés y calidad de vida". En Hombrados. M I, Comp. Estrés y Salud. Valencia. Promolibro. España.
- MELILLO, A.; SUAREZ OJEDA, E.; RODRÍGUEZ, D. (2004): "Resiliencia y Subjetividad: Los ciclos de la vida", Bs. As.; Ed. Paidós.
- MIKULIC, I.M. (1998): "La Evaluación Psicológica de los Recursos Sociales y los Estresores de Vida", Buenos Aires, Ed. Sainte Claire.
- MIKULIC, I.M.; CRESPI, M. (2003): "Resiliencia y Calidad de Vida: Nuevos aportes para la Evaluación Psicológica en Contexto Carcelario", XI Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- MIKULIC, I.M.; CRESPI, M. (2004): "Contexto Carcelario: un estudio de los estresores y las respuestas de afrontamiento en detenidos primarios y reincidentes", XII Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- MOOS, R. (1986): "Coping with Life Crises: An Integrative Approach", New York, Plenum.
- MOOS, R. (1993): "Coping Responses Inventory Psychological Assessment Resources", Inc. Florida. USA.

# LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS CÓDIGOS DE ÉTICA DE LOS PSICÓLOGOS

Ormart, Elizabeth Beatriz  
Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El presente trabajo toma en consideración los Códigos de Ética de los Colegios de psicólogos de la República Argentina. Nuestro análisis se centra específicamente en aquellos puntos en los que se relacionan el respeto de los derechos humanos y el ejercicio de la profesión

### Palabras clave

Derechos Códigos Ética Psicólogos

## ABSTRACT

THE HUMAN RIGHTS IN PSYCHOLOGISTS' CODES OF ETHICS

This present work considers the Ethics Codes of the Argentine Associations of Psychologists. Our analysis is focused specifically on those items related to the respect for human rights and professional exercise.

### Key words

Rights Ethics Codes Psychologists

## INTRODUCCIÓN

Los derechos humanos fueron conceptualizados por los filósofos modernos y el 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos de este modo los derechos humanos fueron positivizados y universalizados en un marco supranacional.

Los derechos humanos surgen en la modernidad. El ser humano es concebido por la ilustración como: transhistórico, trans-cultural, libre, universal, autónomo, etc. Una fuerte crítica a la modernidad radica en sostener que al pretender fundar una moral universal la filosofía iluminista se convierte en víctima de una ilusión etnocéntrica.

Llevar el tratamiento de los derechos humanos al ámbito de los Códigos de Ética psicológica acarrea algunas cuestiones que deben ser precisadas. Más aún cuando el tratamiento que hemos realizado de los códigos se ubica dentro de una investigación sobre la abstinencia y la neutralidad en la clínica psicoanalítica[1].

### *La presencia de los DDHH en los Códigos de Ética*

En los Códigos de Ética de los Psicólogos podemos ubicar las **prescripciones deontológicas** relacionadas con el respeto de las personas y lo que llamamos protección y resguardo de los derechos humanos. La actividad psicológica nunca puede atentar contra el individuo y sus derechos. Los derechos de los pacientes que hemos ubicado en los códigos consultados son: el derecho de ser tratado como un ser humano, el derecho de libre elección del profesional y el derecho de recibir un correcto tratamiento sin importar su raza, credo, ideología política, clase social, etc.

Veamos a continuación algunos ejemplos del tratamiento que hacen los códigos.

#### *1.1.1. Derecho del paciente de elección del profesional*

En el Artículo 19° del Código de la Provincia de **Buenos Aires** se dice que: El psicólogo debe propender a que los pacientes gocen del principio de libertad de elección del profesional."

**Misiones.** Artículo 1 - "Los servicios de la psicología y sus ramas auxiliares deben basarse en la libre elección del profesional por parte del consultante ya sea en el ejercicio privado o en instituciones públicas."

En el Código del Colegio de Psicólogos de la Provincia de **Neuquén**. Artículo 14° - Es deber del psicólogo:

"a) Garantizar que en toda asistencia psicológica exista la libre elección del Psicólogo por parte del consultante, ya sea en el ejercicio privado o en la atención realizada en instituciones privadas o estatales, dentro de las disponibilidades que están ofrezcan."

En el Código del Colegio de Psicólogos de la Provincia de **San Juan**. "Art. 2 - LIBRE ELECCIÓN: El Psicólogo deberá propender a que toda asistencia se realice en base a la libre elección del profesional por el paciente."

#### *1.1.2. Derecho del paciente a ser tratado con respeto por su condición humana.*

En el Código del Colegio de Psicólogos de la Provincia de **Chaco** en el artículo 4, dice que:

En el ejercicio profesional, el psicólogo deberá:



- a) cuidar a sus pacientes atendiendo a su condición humana. No utilizara sus conocimientos contra las leyes de la humanidad.
- b) En ninguna circunstancia le es permitido emplear cualquier método que disminuya la resistencia física o mental del ser humano."

En el Código del Colegio de Psicólogos de la Provincia de **Jujuy**. Art. 11 "Los psicólogos están obligados a denunciar:

- b) El maltrato de pacientes o el mantenimiento de los mismos en condiciones de insalubridad, falta de asistencia, desnudes, hambre u otras análogas."

En el Código del Colegio de Psicólogos de la Provincia de **Mendoza** "Artículo 3º- a) En toda actuación el Psicólogo cuidará de sus pacientes, ateniéndose a su condición humana."

En el Código del Colegio de Psicólogos de la Provincia de **San Juan**. Art. 4 - EFICIENCIA - FALTAS: Es deber del psicólogo presentar sus servicios profesionales eficientemente. Se considera falta contra esa eficiencia:

- 1 - Formas de atención contrarias al respeto a la persona.

En el Código del Colegio de Psicólogos de la Provincia de **Tucumán** "Artículo 4 - Es deber del psicólogo, prestar sus servicios profesionales eficientemente. Se considerara falta contra esta eficiencia: 1) Formas de atención contrarias al respeto de las personas."

### 1.1.3. Derecho del paciente de no ser discriminado por su raza, religión, nacionalidad, religión, clase social, etc.

Dentro de este nivel ubicamos lo que llamamos neutralidad ideológica: respeto por la ideología, la religión y las creencias de los pacientes.

En el Código del Colegio de Psicólogos de la Provincia de **Chaco** Art. 4 "g) debe respetar las creencias religiosas de sus pacientes y no oponerse al cumplimiento de sus preceptos religiosos."

En el Código del Colegio de Psicólogos de la Provincia de **Mendoza** Art. 3. "b) No hará distinción de: nacionalidad, religión, raza, de partido político o clase; solo verá al ser humano que lo necesita."

En el Código del Colegio de Psicólogos de la Provincia de **Misiones**. Artículo 2 - El profesional debe respetar las creencias religiosas o de otra índole de sus clientes y no oponerse al cumplimiento de la práctica de los mismos, siempre que esto no redunde en perjuicio de su estado de acuerdo a la evaluación técnica realizada por el terapeuta.

En el Código del Colegio de Psicólogos de la Provincia de **San Juan**. Art. 4 - EFICIENCIA - FALTAS. 6 - No respetar las creencias religiosas o la ideología de sus pacientes en su trato con ellos.

En el Código del Colegio de Psicólogos de la Provincia de **Tucumán** Art. 4 "5) No respetar las creencias y las ideologías de los consultantes."

### El supuesto filosófico que subyace a la noción de derechos humanos

Tanto el terapeuta como el paciente se encuentran posicionados respectivamente en el lugar de individuo. La noción filosófica de individuo puede ser caracterizada por los siguientes puntos:

- Es conciente. Esto supone la posibilidad del terapeuta y del paciente de suscribir un contrato de servicios.
- Individuo que responde al cálculo: El terapeuta desde esta perspectiva debe realizar intervenciones calculadas. El paciente responde al cálculo o se aleja en cierto grado de la respuesta buscada. Según el tipo de terapia arbitrada se pueden fijar el número de sesiones que se destinarán para resolver el problema que trae el paciente- cliente a la consulta.
- Busca una finalidad (teleología) Las intervenciones prevén ciertos fines terapéuticos. El paciente concurre al tratamiento con la pretensión conciente de resolver un determinado problema.
- Autónomo: El sujeto autónomo es aquel que se da a si mismo su propia ley y es capaz de ejercitar su voluntad para cumplirla.

El individuo autónomo es el sujeto sobre el que se apoyan los deberes y obligaciones. Al "auto" imponerse el deber tiene la responsabilidad de cumplirlo. El individuo autónomo es el sujeto sobre el que se apoya la responsabilidad jurídica.

- Es un yo estable. El rasgo más destacado del yo es su persistencia en el cambio. Es esta estabilidad lo que permite construir la propia identidad. El yo es idéntico a si mismo, es considerado de este modo como un objeto de la realidad que responde a la lógica de los tres principios lógicos. En esta línea de trabajo en la clínica se suele presentar al yo del terapeuta como un yo más maduro o libre de conflictos. Cuanto más libre de conflictos y contradicciones se encuentra, mayor estado de salud.

- Responsable moral: El paciente es responsable de mejorar su calidad de vida. El terapeuta desde la moral de los bienes coloca la salud como un bien más al que el paciente puede acceder. El paciente, devenido cliente paga un bien más de consumo que en este caso constituye una prestación de servicios profesionales que garantiza recomponer la salud perdida. El terapeuta se compromete a calcular las estrategias más beneficiosas para lograr la mejoría y el alivio.

- Responsable jurídico: Tanto el paciente como el terapeuta son sujetos de derechos y obligaciones. El terapeuta que no cumple con las exigencias jurídicas que amparan al paciente puede ser acusado de mala praxis. Existen, en esta temática que nos aboca -límites de la relación- suficientes antecedentes jurídicos de juicios por mala praxis ya sea, por abuso sexual, por manipulación y uso indebido de influencia, etc.

### La responsabilidad jurídica del terapeuta

La responsabilidad jurídica está claramente tipificada en el Código Civil y Penal de la República Argentina. Asimismo, contamos con la Ley de Ejercicio Profesional de la Psicología N° 23277[1] (Nacional) Sancionada el 27-09-85. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se encuentra en vigencia el Decreto 905/95 que reglamenta la Ley 23277 y Ley 448 Ley de Salud Mental de la Ciudad de Buenos Aires (27-07-2000). En la provincia de Buenos Aires la Ley 10.306 (21/08/85) y modificatorias.

En el siguiente cuadro se enlistan las Leyes Provinciales que regulan el ejercicio de la Psicología:

11-05-73	Entre Ríos	Ley 5336
06-09-74	Río Negro	Ley 972 (Dto. 1216 derogada en 04-80. Restituida por Dto. 1856 en 1984
14-06-78	Sgo. del Estero	Ley 4629
10-10-80	Misiones	Ley 1306
11-02-83	Salta	Ley 1063
25-02-83	Tucumán	Ley 5467
28-10-83	Catamarca	Ley 4024
28-10-83	San Luis	Ley 4511
13-09-84	Córdoba	Ley 7106
17-10-84	Formosa	Ley 461
08-11-84	Santa Fe	Ley 9538
22-11-84	La Pampa	Ley 818
27-11-84	Santa Cruz	Ley 1709
11-12-84	Jujuy	Ley 4124
25-04-85	La Rioja	Ley 4503
21-08-85	Buenos Aires	Ley 10306
05-09-85	Corrientes	Ley 4025
19-09-85	San Juan	Ley 5436
20-09-85	Mendoza	Ley 5024
27-09-85	Capital Federal	Ley 23277
09-10-85	Chubut	Ley 2585
17-11-86	Neuquén	Ley 1674
10-12-86	Chaco	Ley 3203
27-09-96	Tierra del Fuego	Ley N° 318

Al siguiente listado se le suman los Códigos de Ética Profesional

que no tienen la obligatoriedad de las Leyes pero que suponen un compromiso para aquellos Psicólogos que suscriben a los respectivos Colegios Profesionales. Las acciones del terapeuta se encuentran determinadas por múltiples normativas de distinto alcance. De este modo:

- Carta de los Derechos Humanos
- Protocolo de Acuerdo Marco de Principios Éticos para el Ejercicio Profesional de los Psicólogos del MERCOSUR y Países Asociados
- Constitución Nacional
- Ley de Ejercicio Profesional de la Psicología N° 23277
- Código Civil
- Código Penal
- Leyes provinciales que regulan el ejercicio de la Psicología
- Códigos de Ética que realizan prescripciones y recomendaciones para el ejercicio de la psicología

A todo esto en su accionar el psicólogo le debe agregar lo que se considera propio de la cura del paciente. Todas aquellas decisiones que ponderan la dimensión subjetiva involucrada en el tratamiento. La clínica psicoanalítica involucra la noción de sujeto acuñada por Freud. ¿Cómo conciliar las exigencias deontológicas con las exigencias de la cura?

En otros escritos hemos señalado la distinción de tres niveles de la clínica psicológica. En el nivel 1: Relación de individuo a individuo. Nivel 2: Relación de sujeto del inconsciente a sujeto del inconsciente. Nivel 3: Relación de sujeto a objeto. Los derechos humanos se encuentran ubicados en el primer nivel de la práctica clínica.

## REFLEXIONES FINALES

En el primer nivel de la relación clínica pueden presentarse algunas dificultades para lograr el consenso entre los profesionales. Sin embargo, los elementos presentes en el estado del arte son aceptados por todas las orientaciones teóricas. Ellos constituyen los *mínimos deontológicos* en el ejercicio de la psicología. La lógica que comanda la acumulación de saber es la lógica de lo general. Desde esta lógica se compila el saber existente y se incluyen como hipótesis de trabajo de los redactores del código las posibles situaciones que estarían contempladas en las prescripciones formuladas. Se incluyen los saberes y prescripciones previas y por ello se incluyen en este punto los DDHH.

Las mayores dificultades se suscitan en el segundo y tercer nivel. Los conceptos de abstinencia y neutralidad tienen en sí mismos una fuerte carga teórica psicoanalítica. La abstinencia en tanto psicólogos que operamos con la transferencia y la contratransferencia es aceptada por diferentes líneas teóricas. No así la neutralidad. Vemos que en el seno mismo del psicoanálisis, como señalamos en otro escrito (Ormart, 2006), hay quienes defienden la neutralidad y quienes la consideran un concepto caduco reemplazado por el de contratransferencia. La operatoria desde la neutralidad en la clínica tampoco es aceptada por las terapias no analíticas.

En el segundo nivel de análisis, se presenta fuertemente la consideración de la transferencia y la contratransferencia, cuya ponderación queda posibilitada en el tratamiento que reciben las relaciones amorosas entre terapeutas y ex pacientes. En tanto planteo abierto a la consideración y resolución de cada profesional permite que cada psicólogo según la evaluación que haga de los siete principios propuestos por el Código de Psicólogos Americanos pueda resolver la situación de la forma más conveniente.

En este punto no hablamos de prescripciones deontológicas mínimas sino de *puntos* de debate surgidos en el seno del estado del arte que dan cuenta de la tensión misma en el desarrollo del conocimiento. La presencia de debate nos habla de un avance en el estado del arte. No debemos olvidar el aspecto dinámico de los códigos, en tanto que deben estar

abiertos a nuevas consideraciones. La lógica que comanda la producción de los códigos es la lógica de la singularidad en situación. Los códigos en este sentido se encuentran abiertos a la experiencia cotidiana y son un espacio de pensamiento crítico y productivo. La singularidad aquí aludida no es la del sujeto singular, sino la potencia de desborde de situaciones singulares que se producen en la realidad cotidiana y que en un esfuerzo de homogenización dan lugar a una nueva pauta o prescripción deontológica.

Pensar la abstinencia y la neutralidad en el tercer nivel de análisis supone considerar ciertos lineamientos teóricos propios de un grupo de la comunidad de psicólogos que no pueden formar parte del corpus deontológico.

Finalmente, los máximos éticos aparecen en el segundo y tercer nivel en la consideración del sujeto singular que es propio de la clínica psicológica. Y justamente su singularidad es lo que impide su generalización a través de los Códigos.

---

## NOTAS

[1] Tesis de doctorado. "La abstinencia y la neutralidad en la clínica psicológica" (UBA, 2006)

## BIBLIOGRAFÍA

Leyes y Códigos

American Psychological Association: "Principios éticos de los Psicólogos y Códigos de Conducta" (1993) Traducción al español de Juan Jorge Fariña, Ediciones CEP, 1993. Versión actualizada, 2003. Traducción de Juan Jorge Fariña y Gabriela Z. Salomone.

Ley 23.277 de ejercicio profesional de la psicología. Reglamentación.

Resolución 2447 (85) del Ministerio de Cultura y Educación sobre incumbencias, títulos de psicólogo y Lic. en Psicología.

Protocolo de Acuerdo Marco de Principios Éticos para el Ejercicio Profesional de los Psicólogos del MERCOSUR y Países Asociados (1997)

Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, Ejercicio profesional de la psicología.

Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires. Distrito X. Código de Ética.

Colegio de Psicólogos de la Prov. de CHACO. Código de Ética de la Provincia de Chaco.

Colegio de Psicólogos de la Prov. de CHUBUT. Código de Ética de la Provincia de Chubut.

Colegio de Psicólogos de la Prov. de CÓRDOBA. Código de Ética de la Provincia de Córdoba.

Colegio de Psicólogos de la Prov. de JUJUY. Código de Ética de la Provincia de Jujuy

Colegio de Psicólogos de la Prov. de MISIONES. Código de Ética

Colegio de Psicólogos de la Prov. de NEUQUÉN. Código de Ética y disciplina.

Colegio de Psicólogos de la Prov. de SAN JUAN. Código de disciplina de San Juan.

Colegio de Psicólogos de la Prov. de SANTIAGO DEL ESTERO. Código de Ética de la Provincia de Santiago del Estero.

Federación de Psicólogos de la República Argentina. (FePRA) (1999) Código de Ética.

# VARIABLES JURÍDICAS EN LA PRÁCTICA PSICOLÓGICA

Salomone, Gabriela  
Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El presente trabajo analiza diversas situaciones en que la práctica del psicólogo se ve confrontada con variables jurídicas, con la consiguiente confrontación de discursos y nociones conceptuales disímiles. En un desarrollo que recorre desde las prácticas de la Psicología Jurídica, situaciones de la práctica por fuera de los contextos judiciales, hasta la noción misma de responsabilidad profesional, se analiza la diferencia entre el sujeto jurídico y el sujeto de la clínica, y los avatares de la función profesional respecto de esas dos instancias.

## Palabras clave

Deontología Jurídica Ética Responsabilidad

## ABSTRACT

### JURIDICAL VARIABLES IN THE PSYCHOLOGICAL PRACTICE

This paper analyzes different situations, in which the psychological practice faces juridical variables, and consequently, the confrontation between the two different discourses and their theoretical concepts. From Juridical Psychology related practices, situations that take place out of the juridical context, to the notion of Professional Responsibility, the author analyzes the difference between the juridical subject and the subject of the clinical dimension, and the professional role regarding these two instances.

## Key words

Deontology Juridical Ethics Responsibility

Una gran variedad de prácticas de la psicología se vinculan en mayor o menor medida y desde diferentes ángulos al aparato judicial. Por una parte, podemos mencionar aquellas que se agrupan bajo la denominación de Psicología Jurídica. La demanda de psicólogos en el contexto judicial no se limita exclusivamente a su función como perito experto, sino que también es convocado en funciones de asesor, mediador, o en tareas de asistencia en ámbitos específicos.

El trabajo del psicólogo en contextos judiciales encontró su formalización y legalización mediante la Resolución N° 2447 del Ministerio de Educación y Cultura, del 20 de Septiembre de 1985[i], y la posterior Ley de ejercicio profesional de la Psicología[ii].

Si bien la inserción del psicólogo en el contexto de las organizaciones judiciales, aportando sus métodos, técnicas y procedimientos específicos se verificaba desde mucho tiempo antes (institución penitenciaria, institutos de menores, etc.), tanto la Resolución sobre Incumbencias como la Ley de Ejercicio profesional otorgaron a esas prácticas un marco legal propicio a lo que de hecho se venía realizando.

Particularmente los artículos 16 y 17 de la Resolución establecen al ámbito jurídico como un espacio de trabajo de la psicología (la misma resolución identifica también otros ámbitos de incumbencia: ámbito laboral, educativo, comunitario, salud pública, etc.):

*16. Realizar asesoramiento y asistencia psicológica en instituciones de Derecho Público, pericias, rehabilitación del penado, tutelado, liberado y sus familiares.*

*17. Realizar asesoramiento y asistencia psicológica en el ámbito del Derecho Privado, adopción, tenencia de hijos, discernimiento de tutelas, guardas, separación y situaciones derivadas del derecho de familia.*

Por su parte, la ley de Ejercicio profesional delimita el campo de la siguiente manera:

**ARTÍCULO 2°** - *Se considera ejercicio profesional de la psicología, a los efectos de la presente ley, la aplicación y/o indicación de teorías, métodos, recursos, procedimientos y/o técnicas específicas en:*

*a) El diagnóstico, pronóstico y tratamiento de la personalidad, y la recuperación, conservación y prevención de la salud mental de las personas.*

*b) La enseñanza y la investigación.*

*c) El desempeño de cargos, funciones, comisiones o empleos por designaciones de autoridades públicas, incluso nombramientos judiciales.*

*d) La emisión, evaluación, expedición, presentación de certificaciones, consultas, asesoramiento, estudios, consejos, informes, dictámenes y peritajes.*

**ARTÍCULO 3°** - *El psicólogo podrá ejercer su actividad autónoma en forma individual y/o integrando equipos interdisciplinarios, en forma privada o en instituciones públicas o privadas que requieran sus servicios. En ambos casos podrá hacerlo a requerimiento de especialistas en otras disciplinas o de personas que voluntariamente soliciten su asistencia profesional.*

Conocimientos, técnicas y saberes propios de la Psicología encuentran en el sistema jurídico un campo de aplicación. El orden jurídico establece, por ejemplo, para el ámbito civil que "será admisible la prueba pericial cuando la apreciación de los

hechos controvertidos requiere conocimientos especiales en alguna ciencia, arte, industria o actividad especializada".[iii] Y para el ámbito penal: "El juez podrá ordenar pericias siempre que, para conocer o apreciar algún hecho o circunstancia pertinente a la causa, sean necesarios o convenientes conocimientos especiales en alguna ciencia, arte o técnica".[iv]

Es decir, el psicólogo será convocado en calidad de experto, en virtud de su formación profesional. Debemos subrayar que será convocado con el objetivo de completar un acto de administración de justicia. La justicia convoca a profesionales con especialidad en diversas disciplinas en función de "auxiliar de la justicia". La pregnancia de tal nominación condiciona la propia práctica creando cierto desconcierto en relación a las referencias específicas de la profesión[v].

¿Quién es el destinatario de la práctica del psicólogo? ¿El sujeto jurídico? ¿El juez? ¿El sujeto de la clínica? ¿El aparato judicial en su conjunto?

Las prácticas que se desarrollan en contextos institucionales propios del aparato judicial estarán necesariamente atravesadas por las problemáticas que acarrea el cruce de discursos y prácticas, concomitantes a cada uno de esos campos.

Organizados sobre lógicas distintas, y apoyados sobre tramas conceptuales propias, campo normativo y dimensión clínica, configuran formas de lectura muy disímiles entre sí, y convocan al sujeto desde y a diferentes posiciones. El sujeto jurídico se diferencia del sujeto de la clínica. Esta diferencia fundamental nos compele a reflexionar sobre la articulación entre los dos campos y sobre la función del psicólogo en contextos judiciales.

Sin embargo, el encuentro de la dimensión clínica de la práctica y el campo normativo no es privativo de la Psicología Jurídica como especialidad. Variadas situaciones en otros ámbitos de trabajo compelen al profesional a tomar en cuenta variables jurídicas y a ser interlocutor de instancias judiciales.

Nuestro interés investigativo se centra principalmente en la relación entre la práctica psicológica y el ámbito jurídico. Nos proponemos ampliar la mirada también sobre las prácticas que, sin desarrollarse específicamente en organizaciones judiciales, se topan con situaciones atravesadas por variables jurídicas. Preferimos por lo tanto referirnos a la Psicología en el ámbito jurídico[vi]. Es decir, se trata de pensar la práctica del psicólogo en el entrecruzamiento con el discurso del Derecho y el aparato judicial.

Algunas situaciones de la práctica privada o en instituciones públicas confrontan al profesional con la necesidad de decisiones que involucren la variable jurídica. Menores en riesgo en casos de abuso sexual, violencia física, apropiación ilegal; transgresiones a la ley que ponen en juego la propia integridad psíquica del paciente o la integridad de terceros; situaciones de riesgo para el paciente que ameriten la intervención judicial con el objeto de procurar una internación, son sólo algunos de los casos posibles en que la invocación a la ley se torna ineludible[vii]. O bien, casos en que la intervención judicial ya se ha efectivizado y su injerencia en la vida del paciente toma parte también en el tratamiento: el caso de los tratamientos compulsivos indicados por la Justicia, la solicitud de informes periódicos al juez en casos de pacientes "judicializados" que llegan a nuestra práctica en instituciones públicas a través de oficios judiciales, etc. Estas situaciones cuestionan al profesional tanto en términos clínicos como deontológicos generando complejos dilemas éticos[viii].

Es entonces que, inclusive por fuera de los espacios institucionales del aparato judicial, el encuentro de nuestra práctica con el ámbito jurídico configura un entorno generador de dilemas éticos. Por una parte, se presentan puntos conflictivos por la tensión entre el marco deontológico y los requerimientos judiciales que recaen sobre la práctica del psicólogo (por ejemplo, las instituciones jurídicas establecen para nuestra práctica ciertas regulaciones que no siempre coinciden con los lineamientos de los códigos deontológicos). Sumado a esto, un

análisis del campo deontológico revela que, si bien las regulaciones de la práctica en contextos judiciales son comunes a las planteadas para otros espacios de inserción del psicólogo, las prácticas en ámbitos atravesados por el aparato jurídico funcionan frecuentemente en los códigos deontológicos como casos de excepción a las normas (por ejemplo, las cuestiones relativas al consentimiento informado, al secreto profesional, a la intervención de terceras partes, entre otras)[ix].

Si bien estos dos niveles de problemas éticos (lo deontológico y lo deontológico-jurídico) suponen situaciones altamente conflictivas y de difícil resolución, el problema se agudiza aún más cuando se trata de la confrontación entre el sujeto del campo deontológico-jurídico y el sujeto de la clínica.

Campo deontológico y orden jurídico comparten la misma noción de sujeto: se trata del sujeto del derecho. Sujeto de derechos y obligaciones establecidos por el orden social[x]. En el campo normativo, tales prerrogativas y exigencias sociales y legales recaen tanto sobre el psicólogo como sobre el sujeto sobre el que éste dirige su práctica. La dimensión clínica, en cambio, nos convoca a otro lugar.

Estas dos instancias, campo normativo y dimensión clínica, conllevan modos diversos de abordar cuestiones fundamentales tales como la noción de *sujeto*, la noción de *norma*, la noción de *ley*, -y fundamentalmente- la noción de *responsabilidad*, entre otras, lo cual hace de su encuentro un punto siempre conflictivo.

Cabe destacar que la diferencia radical entre el sujeto jurídico y el sujeto de la clínica, y la necesidad de pensar su articulación y diferencias, atraviesa la práctica psicológica en general, desde la noción misma de Responsabilidad Profesional.

La noción de responsabilidad profesional se acuña particularmente desde el campo deontológico de la práctica; se trata de la responsabilidad jurídica respecto de las obligaciones y deberes profesionales, contracara de los derechos del paciente. Consideramos que se trata de una versión restringida de la noción de responsabilidad profesional. El compromiso ético del psicólogo lo liga, por una parte, con los principios de su práctica sostenidos en la referencia deontológica que regula su quehacer y, por otra parte, con los avatares del sujeto que lo compelen a un posicionamiento que no niegue lo específico de su tarea. En este segundo aspecto se trata de una responsabilidad ligada más específicamente a las coordenadas de nuestro objeto de estudio y praxis, el sufrimiento psíquico del sujeto, referida fundamentalmente a la dimensión clínica.

Las coordenadas del campo normativo nos confrontan a un sujeto de derecho y a una responsabilidad que se configura en relación a responder socialmente por las obligaciones que la ley insta. Intervenir en la línea del sujeto objeto de nuestra praxis, supone diferenciarla de la noción de sujeto del derecho. Se trata de dos modos distintos de confrontarse al campo de la responsabilidad. Es en este punto donde la perspectiva ética nos interpela; supone decidir qué modo de respuesta se sostiene.

Atender a los dos campos, el normativo y la dimensión clínica, da cuenta de los dos aspectos de la responsabilidad profesional que constituyen lo propio de la ética profesional[xi]. Por tal motivo, se trata de sostener la tensión entre ellos lo cual promueve la pregunta por las implicancias clínicas de nuestras decisiones respecto de lo deontológico-jurídico, pero también por nuestra posición en esa decisión. Estas dos cuestiones tendrán íntimas implicancias mutuas.

Es éticamente esperable que el psicólogo no restrinja su función a la de mero asistente de las instancias judiciales, ni restrinja sus decisiones al acatamiento automático de la referencia deontológica, ya que su responsabilidad profesional no se agota en el trecho entre los derechos y las obligaciones del sujeto jurídico. Su función profesional supone un trabajo que propicie la implicación del sujeto en su acto como operación suplementaria al cumplimiento de la consigna jurídica. Se trata de sostener la posibilidad de responder jurídicamente por los

actos para propiciar el tránsito hacia una respuesta ética que comprometa al sujeto, destinatario de su práctica, en los avatares de la propia singularidad.

---

#### NOTAS

- [i] Resolución N° 2447 del Ministerio de Educación y Cultura, 20/9/85. Incumbencias de los títulos de psicólogo y licenciado en Psicología.
- [ii] Ley 23.277 nacional de ejercicio profesional de la Psicología. Boletín oficial n° 25.806. Ámbito y Autoridad de Aplicación. Condiciones para su ejercicio. Inhabilidades e incompatibilidades. Derechos y obligaciones. Prohibiciones. Sancionada: setiembre 27 de 1985. Promulgada de Hecho: noviembre 6 de 1985.
- [iii] Código Procesal Civil y Comercial de la Nación.
- [iv] Código Procesal Penal y Comercial de la Nación.
- [v] Cf. Gutiérrez, C. E.; Fariña, J. J.; Salomone, G. Z.: (1994) Ética: La causa del psicólogo forense. Revista de la Asociación de Psicólogos Forenses de la República Argentina (APFRA); año VI, N° 9, Marzo 1994, pág. 60.
- [vi] Ámbito: espacio ideal configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí. Diccionario de la Real Academia Española.
- [vii] Situaciones similares se han analizado a partir de un estudio de campo en el proyecto Secreto profesional, explotación y conflicto de intereses en el ámbito clínico e institucional: estudio de valores en 400 psicoterapeutas (UBACyT Programación científica 2001-2004) Director: Prof. Juan Jorge Fariña.
- [viii] Cf. Salomone, G. Z.; Domínguez, M. E.: (2006) La transmisión de la ética. Clínica y deontología. Vol. I: Fundamentos. Letra Viva, Buenos Aires.
- [ix] Salomone, G.: (2005). Las cuestiones éticas de la Psicología en el ámbito jurídico. En Avances, nuevos desarrollos e integración regional. Memorias XII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Agosto de 2005. Tomo II. Pág. 387-389.
- [x] En otro lugar hemos trabajado extensamente la noción de campo deontológico-jurídico como una unidad que se diferencia del discurso de la subjetividad. Salomone, G. Z.: (2006) *El sujeto autónomo y la responsabilidad*. En Salomone, G. Z.; Domínguez, M. E.: (2006) La transmisión de la ética. Clínica y deontología. Vol. I: Fundamentos. Letra Viva, Buenos Aires.
- [xi] Salomone, G. Z.; Domínguez, M. E.: (2006) Op. Cit.

#### BIBLIOGRAFÍA

- DEGANO, J.A.: (2005) La ficción de la rehabilitación. Prácticas judiciales actuales y políticas de la subjetividad. Editorial Juris, Rosario.
- DOBÓN, J. (comp.): (2001) Lo público, lo privado, lo íntimo. Consecuencias de la ley en el sujeto. Letra Viva, Buenos Aires.
- GEREZ AMBERTÍN, M. (comp.): (2004) Culpas, responsabilidad y castigo en el discurso jurídico y psicoanalítico. Volumen II. Editorial Letra Viva, Buenos Aires.
- GUTIÉRREZ, C.E.; FARIÑA, J.J.; SALOMONE, G.Z.: (1994) Ética: La causa del psicólogo forense. Revista de la Asociación de Psicólogos Forenses de la República Argentina (APFRA); año VI, N° 9, Marzo 1994, pág. 60.
- LACAN, J.: "Introducción teórica a las funciones del Psicoanálisis en Criminología", en Escritos 1, Bs. As., Ed. Siglo XXI.
- SALOMONE, G.Z.; DOMÍNGUEZ, M.E.: (2006) La transmisión de la ética: clínica y deontología. Vol. I, Fundamentos. Letra Viva, Buenos Aires.

# INHIBICIÓN PSICOLÓGICA Y SU RELACIÓN CON LA TRANSGRESIÓN EN ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY

Sarmiento, Alfredo; Ghiso, Claudio; Cantero, Fabiana; Loureiro, Hugo; Izcurdia, María de los Angeles; Siderakis, Melina  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Sosteniendo la importancia del estudio de las patologías del acto en la adolescencia, la propuesta es indagar en aquello que, desde lo afectivo, facilitaría la consolidación de dichas problemáticas de existencia creciente en la actualidad, momento que se da en llamar posmodernismo o sobremodernidad, con jerarquización del acto por sobre la palabra, del éxito individual e inmediato. La adolescencia se presenta como una franja poblacional especialmente vulnerable a las transformaciones socioeconómicas y culturales que se producen, el propósito es investigar, a través del análisis del discurso, la existencia de inhibición psicológica, afecto resultante del intento del sujeto de eludir la angustia. Con manifestaciones tales como apatía o desgano, se produce disminución del deseo ante la exigencia que proviene desde la realidad (desde lo familiar y desde lo social), llevando al extremo de la destitución subjetiva en un goce sin palabras, deseo de nada. La transformación del anonadamiento de la inhibición psicológica en la violencia de la explosión en el acto confirmaría la existencia de los opuestos que la teoría psicoanalítica propone. En dicho contexto el acting out cumplen con un propósito supuestamente liberador, exponiendo al sujeto a peligros para la propia integridad física o creando riesgos para otros. y el pasaje al acto, diferentes entre sí,

## Palabras clave

Inhibición psicológica Transgresión Adolescente

## ABSTRACT

PSYCHOLOGICAL INHIBITION AND IT'S RELATION WITH TRANSGRESSION IN LAW BREAKING ADOLESCENTS

Holding the importance of the study of the pathologies of the act in adolescence, the proposal is to investigate-based on the affects-everything that would facilitate the consolidation of such problems of increasing presence these days, a moment defined as postmodernism or overmodernism, with a superior hierarchy of the act over the word, and of individual and immediate success. Because adolescence represents a segment of the population particularly vulnerable to social and cultural transformations, this project aims at investigating-by means of discourse analysis- the existence of psychological inhibition, an affect resulting from the intent of the subject to avoid anguish. Apathy or unwillingness are manifestations of the decrease in desire before the demands arising from reality (the family, the social context), which lead to extreme disintegration of the subject in enjoyment without words, the desire of the nothing. The transformaion of the annihilation of the psychological inhibition into the violence of the explosion of the act would confirm the existence of the opposites the psychoanalytic theory proposes. In such a context, acting out and "the passage à l'acte", although different, have a supposedly liberating purpose, exposing the subject to risks for his/her own physical integrity or posing a risk for the others.

## Key words

Psychological inhibition Adolescents Transgression

El presente Proyecto es la reiteración y continuidad del criterio central que imperó en las Investigaciones anteriores, que es posible e indispensable el abordaje de esta clase de fenómenos multideterminados desde la colaboración intercátedras en el ámbito de la Facultad de Psicología de la UBA.

Por otro lado, tiene como antecedente el estudio realizado en una investigación anterior que concluyó en confirmar la existencia de intensa depresión de base y predominio de actuaciones con riesgo para la propia persona o para otros en coainómanos intravenosos: **"Peculiaridades de la adicción a la coaina por vía intravenosa y su relación con el pasaje al acto suicida"** (UBACyT. 1998-2000), y que tuvo continuidad en un proyecto posterior: **"Consumo de drogas en el adolescente en conflicto con la ley penal y proceso de rehabilitación"** (UBACyT. 2001-2003).

Todos en colaboración con el Prof. Adj. (Reg) Lic. José A. Barrionuevo, integrante de Cátedra Psicología Evolutiva I: Adolescencia de la mencionada Unidad Académica.

En esta segunda investigación el interés estuvo centrado en el objetivo de estudiar las dificultades en el proceso de rehabilitación y la incidencia del consumo de drogas en los reingresos a instituciones de minoridad, en tanto quienes se encuentran en un contexto que los hacen más vulnerables, quedan más criminalizados, por estar vinculados con la droga, y habría mayor posibilidad en estos jóvenes de reiteración de conductas transgresoras y consecuente reingreso a instituciones especializadas. En consecuencia, en cumplimiento del punto de la planificación referido a reformulación de las hipótesis, se procedió a formular una nueva hipótesis principal de la siguiente manera: "Los reingresos en instituciones de seguridad para menores en conflicto con la ley penal están directamente relacionados con el consumo de sustancias tóxicas".

El presente Proyecto continúa trabajando en la línea que sostiene la importancia de centrarse en el estudio de las cada vez más frecuentes patologías del acto en la adolescencia, tomando en especial consideración aquellas que llevan a situaciones donde se termina transgrediendo la ley.

Se trata de una franja de la población especialmente vulnerable a las transformaciones que en lo social y cultural se producen, donde la exclusión y sus consecuencias no pueden ser soslayadas, en función de esto el propósito de este proyecto es investigar, a través del análisis del discurso, la existencia del factor *inhibición psicológica*, como afecto resultante del intento del sujeto de eludir la angustia, y entendiéndolo como un antecedente del pasaje a la acción en las conductas de transgresión a la ley.

Este fenómeno, además de la alarma social que conlleva, origina interrogantes que necesariamente deben ser abordados desde una problemática multidisciplinaria donde los saberes de que aporta la Psicología no pueden ser soslayados ni postergados, por ello la propuesta es indagar en aquello que, desde lo afectivo, facilitaría la consolidación de dichas problemáticas de existencia creciente en la actualidad.

Por otro lado, a través del trabajo clínico con adolescentes, la consulta de pacientes con fuerte inhibición así como las entrevistas con jóvenes privados de la libertad ofrecen dificultades

al profesional desde el primer momento en las cuales la retracción, el mutismo o laconismo, el desinterés exigen ahondar en la teoría respecto del basamento de dicha problemática. Las respuestas del estilo “no sé” ante preguntas acerca de su interés, de conocimientos o de proyectos, o bien “nada” como ausencia de ganas o deseo, presentan a un sujeto en el cual la “apatía” o el “desgano” indican la debilidad del fantasma, concepto lacaniano que se refiere a una construcción escénica en la que el sujeto se incluye en relación a otros significativos de su entorno y que dice de la identidad personal.

Entendemos que la fundamentación puede encontrarse en los autores que a continuación se señalan:

**S. Freud** en “Inhibición, síntoma y angustia” plantea la existencia de un nexo entre inhibiciones y angustia, definiendo a aquellas como “limitaciones de las funciones yoicas, sea por precaución o a consecuencia de un empobrecimiento de energía”.

Algunos autores siguiendo a Lacan definen a la inhibición como “síntoma puesto en el museo” plantea la cuestión de qué estatuto tendría ese síntoma mientras permanece en ese espacio. De tal estatuto se podrían extraer algunas de las condiciones necesarias para su transferencia a otro lugar: aquel al que se dirige la interrogación cuando la inhibición se muda en síntoma, es decir, se torna un impedimento **para el sujeto**. La metáfora del museo utilizada por Lacan, alude, como él mismo lo explicita, a la detención, al grado máximo de ausencia del movimiento. Pero también, condensa las ideas de acumulación y exhibición de objetos de antaño devenidos tesoros. ¿Qué ocurre con el objeto a en la inhibición?

**J. Lacan** dice que estar impedido, síntoma de la inhibición, es estar tomado en la trampa narcisista. Por el mismo movimiento con el cual el sujeto avanza hacia el goce, es decir, hacia lo que está más lejos de él, encuentra esa íntima fractura bien cercana, a causa de haberse dejado tomar en el camino por su propia imagen. Pero el espejo no es solamente aquel en el cual emerge la jubilosa asunción de la imagen especular, sino también el que conforma el espacio en el cual, en el campo del Otro, “aparece” el lugar vacío que inscribe la castración: lo que Lacan designa como menos fi. El objeto a, lo que falta, es no especular, no es aprehensible en la imagen, pero está representado en la imagen por el menos fi. A nivel de la inhibición, se trata del deseo de no ver. ¿Qué es lo que no ve? Lo que pierde. Elisión de la castración, a nivel del deseo, en tanto es proyectado en la imagen. En la captura especular, el objeto permanece oculto. La angustia queda suficientemente rechazada, desconocida. En estas circunstancias ¿qué sería el levantamiento de la inhibición?, ¿qué sería el acto? El acto no puede definirse como algo motor o que ocurre en el campo real, sino que en el campo de la realización del sujeto, implica la prioridad del a, es decir, atravesar un punto de angustia. Un acto es una acción, en tanto se manifiesta en ella el deseo mismo que habría estado destinado a inhibirla.

**Gerard Pommier**, en “Toxicomanía: pulsión e inhibición”, afirma: “La fuente de la inhibición es una falta de amor que inhabilita... el consumo de drogas es para aliviarse, para actuar”... “Es que si al principio la toma de drogas es para superar la inhibición, la adicción va a desplazar totalmente el lugar de la acción”... “Y por último, en tanto la droga está prohibida, es ilegal, la trasgresión hace gozar por sí misma y, además, es un llamado a la ley, a un padre, y dentro del sueño químico de la droga se cumple el levantamiento de la inhibición”

**Santiago Calabrese** sostiene en “El trabajo del psicoanálisis: las adicciones” que la inhibición “no produce un *sentido* a la vida, más bien es *neutra*...”, y la considera como “la causa principal de las adicciones (drogas, obesidad, alcohol, tabaco...), que significan la disolución subjetiva en el desastre del goce”

**José Barrionuevo**, cuyos aportes han sido sustanciales al tema de la Investigación, plantea en Revista Argentina de Psiquiatría Biológica, N° 101 año 2006: “Cuando la inhibición co-

mo anonadamiento, como deseo de nada, muda en acto, o mejor dicho en otro acto, no mudo sino ruidoso y desmedido, es porque la inhibición es en realidad “acto de estreñimiento”, es acto congelado o hecho estatua, conmueve a quienes sorprendidos presencian la transformación. Porque no es extraño que la inhibición suelte sus frenos y la actuación, en sus dimensiones del acting out y del pasaje al acto, cumpla con su función supuestamente liberadora”

Es precisamente este párrafo, válido como adecuada aproximación a la temática central, donde la presencia de inhibición psicológica y “los frenos que se sueltan” hacen sentir su fuerte presencia en muchas de las conductas de los adolescentes que entran en conflicto con la ley.

Estas líneas son síntesis de lo que a nivel teórico consideramos importante, desde el psicoanálisis, respecto de la inhibición y de su relación con patologías del acto. El punto que queda como camino a transitar, y que este Proyecto abre, es investigar sobre la relación que se establecería entre la inhibición y las derivaciones posibles en *acting out* y pasaje al acto en la adolescencia, punto en el cual procuramos aportar a través de los objetivos planteados para esta investigación.

Se trata de un estudio descriptivo explicativo con técnicas cuantitativas, que a través de la exploración tiene como objetivo describir, explicar y analizar la problemática planteada.

Los pasos metodológicos que se están desarrollando son:

Revisión bibliográfica para establecer avances y desarrollos en la conceptualización de la inhibición psicológica y respecto de las patologías del acto en la adolescencia.

A partir de la indagación bibliográfica, el replanteo y ampliación del marco teórico, estará en **consideración la necesidad o no de reformulación de la hipótesis**.

Se procederá posteriormente a elaborar categorías de análisis que permitan la construcción de instrumentos para la recolección de datos e implementación de técnicas cualitativas. Se realizarán entrevistas individuales en profundidad y grupo focales con adolescentes entre 14 y 20 años que se encuentran alojados en las denominadas instituciones de seguridad para jóvenes en conflicto con la ley penal, con análisis de contenido de la historia de vida de cada entrevistado.

Se hará una reformulación final de las técnicas utilizadas y aplicación de las mismas.

Se tomarán también entrevistas a adolescentes seleccionados al azar que no hubieren incurrido en actuaciones de gravedad y que funcionarán como grupo testigo.

Con los datos recogidos se realizará el análisis del material surgido de la toma de entrevistas.

Por último, se formularán las Conclusiones y exposición de las mismas a las consideraciones de especialistas calificados, comunicándose los resultados obtenidos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANZIEU, D.: “El Yo-piel”. Biblioteca Nueva. Madrid. 1987.
- ANZIEU, D. y otros: “ Las envolturas Psíquicas”. Amorrortu. Bs. As. 1990.
- AULAGNIER, P.: “De lo originario al proyecto identificatorio”. en L. Hornstein (comp.) “Cuerpo, Historia, Interpretación”. Paidós. Bs. As. 1991.
- AULAGNIER, P.: “Los destinos del placer”. Ed. Petrel. Barcelona. 1980.
- BARREDO, C.E. y PAULUCCI, C.A.: “ Clínica de la angustia: acting out y pasaje al acto” Rev. De Psicoanálisis. L 6. 1996.
- BARRIONUEVO, J. y otros: “Problemas cruciales en Psicoanálisis con adolescentes”. Ed. Gabas. Bs. As. 1993.
- BARRIONUEVO, J. y otros: “Acto y cuerpo en Psicoanálisis con adolescentes”. Ed. JVE. Bs. As. 1997.
- BARRIONUEVO, J.: “Juventud y actual modernidad”. Ed. Eudeba-JVE. Bs. As. 2000.
- BARRIONUEVO, J. y otros: “Clínica Psicoanalítica al límite”. Ed. Gabas. Bs. As. 2000.
- CALABRESE, S.: “El trabajo del psicoanálisis: las adicciones”. Ed. Letra Viva. Bs. As. 2001.

- CASTORIADIS, O.: "El avance de la insignificancia". Ed. Eudeba. 1997. "La crisis actual". Zona Erógena N° 29. Bs.As. Junio de 1996.
- DOLTO, F.: "La causa de los adolescentes". Ed. Seix Parral. Barcelona. 1990.
- ERIKSON, E.: "Identidad, juventud y crisis" Paidós. Bs. As. 1985.
- FREUD A. (1936): "El Yo y los mecanismos de defensa". Paidós. Bs. As. 1974.
- FREUD S. (1895): "Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de neurosis de angustia". Obras Completas. Amorrortu. Vol. 3. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1885): "Obsesiones y fobias" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 2. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1895): "Estudios sobre la histeria" ( en colaboración con F.Breuer) Obras Completas. Amorrortu. Vol. 2. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1896): "Cartas a Fliess: Carta 52. Obras Completas. Amorrortu. Vol. 1. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1896): "Cartas a Fliess: Carta 46. Obras Completas. Amorrortu. Vol. 1. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1896): "Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 3. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1897): "Tres ensayos de teoría sexual". Obras Completas. Amorrortu. Vol. 7. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1908): "Carácter y erotismo anal". Obras Completas. Amorrortu. Vol. 9. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1908): "El creador literario y el fantaseo" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 9. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1909): "Apreciaciones generales sobre el ataque histérico" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 9. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1909): "La novela familiar de los neuróticos" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 9. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1910/1912): "Contribuciones a la psicología del amor" I y II.
- (1910): "Sobre un tipo particular de elección de objeto en el hombre"
- (1912): "Sobre la más generalizada degradación de la vida amorosa". Obras Completas. Amorrortu. Vol. 11. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1911): "Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 12. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1912/1913): "Totem y Tabú" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 13. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1914): "Introducción del narcisismo" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 14. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1914): "Recordar, repetir y reelaborar" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 12. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1915): "Pulsiones y destino de pulsión" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 14. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1915): "La represión" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 14. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1915): "Lo inconsciente" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 14. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1915/1917): Conferencia de introducción al psicoanálisis. Conferencia 21: "Desarrollo libidinal y organizaciones sexuales" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 15. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1917): "Duelo y melancolía" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 14. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1918): "El tabú de la virginidad" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 11. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1920): "Más allá del principio de realidad" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 18. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1921): "Psicología de las masas y análisis del Yo" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 18. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1924): "El sepultamiento del Complejo de Edipo" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 19. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1926): "Inhibición, síntoma y angustia" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 20. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1926): "El malestar en la cultura" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 21. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1931): "Sobre la sexualidad femenina" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 21. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1940): "La escisión del Yo en el proceso defensivo" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 23. Bs. As. 1985.
- FREUD S. (1941): "Conclusiones, ideas, problemas" Obras Completas. Amorrortu. Vol. 23. Bs. As. 1985.
- GARCÍA ARZENO, M.E.: El síndrome de la niña púber". Paidós. Bs. As. 1985.
- GREEN, A.: "Narcisismo de vida, narcisismo de muerte" Amorrortu. Bs. As. 1986.
- GUTTON, P.: "Lo puberal". Paidós. Bs. As. 1993.
- JEAMMET, Ph.: "Lo que se pone en juego de las identificaciones en la adolescencia". Revista de Psicoanálisis con niños y adolescentes N° 2. Bs. As. 1992.
- "Les destins de l'autoérotisme 'a l'adolescence " en A. Alleron, O. Morvan y S. Lebovici, "Devenir adulte?. PUF. Paris. 1990
- LACAN, J. (1934): "La familia". Homo Sapiens. Bs. As. 1077
- LACAN, J. (1971): "Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis". En Escritos I. Siglo XXI editores. México. 1984.
- LACAN, J. (1971): "El estadio del espejo como formador de la función del Yo". En Escritos I. Siglo XXI editores. México. 1984.
- LIBERMAN, D.: "Del cuerpo al símbolo". Ed. Kargieman. Bs. As. 1992.
- MANNONI, M.: "La primera entrevista con el psicoanalista". Granica. Bs. As. 1973.
- MANNONI, M.: "La crisis de la adolescencia". Gedisa. Bs. As. 1973.
- MC DOUGALL, J.: "Teatros del cuerpo" Ed. Julián Yabenes. Madrid. 1991.
- NASIO, Juan D.: (comp.): "En los límites de la transferencia". Ed. Nueva Visión. Colección Freud- Lacan, Buenos Aires 1987.
- POMMIER, G.: "Toxicomanía: pulsión e inhibición". Publicación de la Escuela Freudiana de la Argentina. Bs. As. 2002.
- WINNICOTT, D.W. (1953) "Transitional Objects and Transitional Phenomena, a Study of the First Not-Me Possession", International Journal of Psycho-Analysis 34: 89-97.
- WINNICOTT, D.W. (1971) Playing and Reality. London: Tavistock Publications.



# DA DOUTRINA DE VIGILÂNCIA À DOUTRINA DE PROTEÇÃO INTEGRAL

Souza Neto, João Clemente  
Centro Universitário FIEO - UNIFIEO. Brasil

## RESUMEN

Este trabalho é uma síntese da pesquisa que desenvolvo desde 1990, com o objetivo de compreender as repercussões do paradigma de proteção integral no interior dos programas sociais, bem como a passagem da doutrina de situação irregular para a de proteção integral no Brasil.

## Palabras clave

Delinquência Cidadania Subjetividade Cultura

## ABSTRACT

FROM VIGILANCE DOCTRINE INTO DOCTRINE OF  
INTEGRAL PROTECTION

This work is a result of a research since 1990, about the repercussion of integral protection doctrine inside social programs for children and adolescents in Brazil.

## Key words

Delinquency Citizenship Subjectivity Culture

Acreditamos que nenhuma análise seja capaz de capturar todas as perversidades que sofreram as crianças e adolescentes no Brasil. Este artigo aborda, portanto, apontamentos sobre as concepções e as práticas que norteiam a doutrina de vigilância e a doutrina de proteção integral, bem como as ações dos sujeitos no sentido da perspectiva do atendimento. A doutrina de situação irregular influenciou as práticas jurídicas e culturais de toda a América Latina, conservando-se vinculada à doutrina de segurança nacional. No caso brasileiro, está desenhada na Constituição Brasileira de 1969 e no Código do Menor, Lei Federal 6.697, de 10 de outubro de 1979, influencia as práticas de atendimento e persiste como dado cultural. Este contexto concebe a assistência como medida de

“[...] proteção e vigilância a menores de 18 anos de idade, que se encontram em situação irregular. E, por situação irregular, o referido Código, no artigo 2, entende o menor privado de condições essenciais de subsistência, saúde e instrução obrigatória, representatividade em razão da falta, ação ou omissão ou manifesta impossibilidade dos pais ou responsáveis” (CNBB, 1987:9).

Uma concepção que permeia o Código do Menor de 1969 é que a família pobre perde o vínculo com os filhos. A tônica da legislação era responder, pela institucionalização, à complexidade da questão do menor, culpabilizado por sua sina e rotulado com os estereótipos de “marginal, trombadinha, delinquente, abandonado, desviado”. Mais punitivo do que educativo, o princípio pedagógico do Código do Menor era “[...] ajustar os miseráveis para ficarem no seu devido lugar na sociedade e sem se perturbá-la, sem se pensar, porém, na diminuição da miséria e das escandalosas injustiças” (CNBB, 1987:13) que recaem sobre essa população. Desse modo, as práticas decorrentes ampliavam as condições para o fortalecimento de uma educação para a criminalidade.

“Na prática, isto significa que quanto mais desacreditado for o menor, mais merecedor ele se torna de ser internado numa unidade mais fechada. E, ao contrário, quanto menos desacreditado ele for, mais chances julgam que ele deva ter numa unidade menos fechada. A descrença relativa à consecução dos objetivos institucionais é atribuída antes ao menor do que à ação institucional. Concebido como culpado por sua recuperação, seu fracasso serve para reafirmar as suposições feitas *a priori* sobre sua identidade e para justificar a reprodução das práticas institucionais.” (Violante, 1985:110.)

As instituições se responsabilizam pelo tratamento, cuidado e abrigo do menor socialmente marginalizado, em razão de conduta anti-social, abandono, negligência e falta de condições econômicas da família. Em síntese, a família é desqualificada, num ranço que persiste em nossa cultura. É bom recordarmos que até os anos 30, a pobreza era julgada como questão policial. Ainda hoje, as políticas de atendimento voltadas à criança e ao adolescente desacreditam da família e, frequentemente, a eximem de responsabilidade. Nesse caso, a criança e o adolescente são concebidos como feixes de carências e a família que não dispõe de condições materiais, emocionais e afetivas é definida como incapaz de manter a prole. As entidades assistenciais, algumas em situação tão precária quanto a da família, assumem o papel de cuidar dessa população. Num instante, desautorizam a família como agente de educação e de cuidado da prole, e a eximem, frequentemente,

de responsabilidade. Nesse sentido, observa-se uma exigência de que as políticas sociais fortaleçam as famílias. Elas não devem ser vistas como concorrentes, mas como parceiras dos programas. O confinamento é um dos modos de esconder aquilo que a sociedade entende como párias e de focar a pobreza como questão judicial, policial e religiosa (cf. Foucault e Goffman).

Os procedimentos da doutrina de segurança nacional, levados a termo durante o período da ditadura militar e fundados na concepção da pobreza como questão policial e/ou judicial, não conseguiram equacionar a questão. Sua consequência foi o aumento das famílias em situação de vulnerabilidade e o número aproximado de 32 milhões de “menores” que necessitavam de cuidados. A prática do confinamento, nessas condições, tornou-se uma medida econômica e socialmente inviável. Forças sociais empenhadas na construção da democracia, da liberdade, da cidadania e da solidariedade, uniram-se, por todo o país, para reverter esse quadro. A partir da CPI sobre o “menor”, em 1975, multiplicaram-se os estudos e teses que pesquisavam a realidade do “menor” privado de direitos.[1] Em síntese, a realidade denunciava o fracasso desses procedimentos, que não conseguiam garantir um certo bem-estar para essa população. Os discursos sobre recuperação, reinserção social, cidadania, direitos, não passavam de falácias. Sua eficácia se reduzia a definir o público-alvo como perigoso e delinqüente.

Gostaríamos de registrar que é importante estabelecer estudos do ponto de vista da instituição, mas que é também necessário compreender as práticas sociais dessa população supostamente marginalizada e concebida como desviante. Não se pode entender essas práticas como revolucionárias ou de contestações políticas, mas antes como forma de denunciar as práticas de exploração e submissão, e o caos pedagógico. “São comportamentos de não submissão às condições que lhe são impostas, as quais se espera que ele se adapte pela sujeição.” (Violante, 1985:190.)

Na doutrina de proteção integral, preconizada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a população infanto-juvenil é protagonista. Essa visão ultrapassa a perspectiva de Winnicott (1987:129), que concebe o furto, a agressão e comportamentos não-adequados como práticas anti-sociais e acredita que as manifestações de privação e delinqüência são ameaças à sociedade, tão perigosas quanto bombas. Esta concepção pode dar sustentação às práticas da doutrina de segurança nacional, que via o menor como perigo e como ameaça à “ordem”. Foucault demonstra que a sociedade sem criminalidade é um projeto do século XVIII. Hoje, é quase impossível pensar uma sociedade isenta de crimes. Criminalidade, delinqüência e desvio são condições organizacionais da sociedade. Sem a delinqüência, não se justificariam os aparatos repressivos e outras formas de organização social contemporânea. Em síntese, “[...] tanto a criança quanto o adulto delinqüente justificaram a criação de uma superestrutura jurídico-burocrático-administrativa” (Silva, 1997:159), que persiste, motiva e dá uma certa explicação racional do abandono, do crime e do desvio, enquadrando os sujeitos destituídos de seus direitos (cf. Foucault, 1979 e Silva, 1997).

Nessa mesma direção, Lefèbvre, ao fazer uma análise da obra de Marx e de Balzac, recupera a idéia de que o “[...] criminoso não produz somente crimes, mas também o direito criminal, o professor que faz cursos sobre o direito criminal e até o manual inevitável, onde esse professor condensa seu ensinamento, com vistas à venda. [...] O criminoso produz, além do mais, toda a organização da polícia e da justiça criminal, os juizes, os carrascos, os jurados e as diversas profissões que constituem as tantas categorias da divisão social do trabalho, que desenvolvem as diversas faculdades do espírito humano, criam novas necessidades e novas maneiras de satisfazê-las. A tortura propiciou invenções mecânicas as mais engenhosas e ocupou uma multidão de homens trabalhadores

na produção desses instrumentos. O criminoso produz uma impressão seja moral seja trágica e presta assim serviço ao movimento dos sentimentos morais e estéticos do público. Além dos manuais sobre o direito criminal, do código criminal e dos legisladores, ele produz arte, literatura, romance e até tragédias. O criminoso traz uma diversão à monotonia e à calma tranqüilidade da vida burguesa... O criminoso aparece, pois, como um desses fatores que estabelecem o equilíbrio salutar e abrem uma perspectiva de ocupações úteis” (Lefèbvre, 1969:28).

Um outro aspecto pelo qual a doutrina de situação irregular compreende a marginalização está na linha da patologia, de uma doença a ser tratada. O desviante é passível de recuperação, uma vez que o mal nele se localiza, como fenômeno endógeno (cf. Velho, 1999:12). A visão atual é de tentar compreender as práticas de desvio no cerne da cultura ou das relações sociais. Se não resolve o problema, essa posição amplia o leque de possibilidades de compreensão das peculiaridades dos processos de socialização e de humanização. Isso nos permite interpretar o caráter inovador e criativo do comportamento desviante, para responder a determinadas práticas pedagógicas ou sistemas educacionais e jurídicos. A prática desviante de hoje pode oferecer elementos para a construção de um processo civilizatório (cf. Velho, 1999:15).

O modelo de atendimento descrito no Código de Menores de 1979 acabou por transformar a vítima em ré e fortalecer a criminalidade. As instituições que davam sustentação a esse ordenamento jurídico, que deveriam cuidar, proteger e educar, eram uma fábrica de produção de delinqüência. O paradigma da doutrina de proteção integral tem a finalidade de reverter esse quadro. Crianças e adolescentes são pessoas em desenvolvimento, cidadãos e sujeitos de direitos. Essa concepção traz para o campo da práxis a exigência de uma nova identidade institucional, fundada na busca da compreensão das causas que levam essa população a um mal-estar social e pessoal quase permanente. O ECA é um instrumento jurídico para reverter a cultura do mal-estar social. “É esta a arena que tem de avançar; se os sujeitos não cobrarem luta contra a pobreza, em favor de emprego, políticas públicas, elas não virão. Se os sujeitos não se organizarem para nova forma de Estado social, ele não existirá.” (Manzini-Covre, 1993:10.)

O ECA rompe com o paradigma do seqüestro da criança e do adolescente das famílias pobres, a resposta que o Estado e a sociedade davam às vítimas da pobreza e da desigualdade social. Os fundamentos da doutrina de situação irregular fortaleciam a prática da vigilância e do confinamento dos “menores”, rotulados de “desviantes, pivetes, delinqüentes, trombadinhas, marginalizados e perigosos”. O fato de serem filhos de operários e famílias pobres conferia ao Estado o direito de confiná-los em instituições totais.[2] Apesar da insuficiência de estudos sobre os efeitos do confinamento nas instituições totais, sabemos que esse procedimento pedagógico e jurídico acaba por submeter, infantilizar, interferir e deixar marcas no desenvolvimento da criatividade e da inteligência. Essas “[...] marcas se mostram presentes nestes indivíduos, na mocidade, influenciando sua trajetória e sua inserção social” (Altoé, 1993:61).

A partir dessa perspectiva, podemos inferir que o ECA é um projeto de uma cultura democrática, com a finalidade, não só de garantir os direitos, mas também de alterar o modelo econômico, social e político da sociedade brasileira. Talvez uma das primeiras mudanças na cultura e na política brasileira, advindas dessa lei, seja a não institucionalização de crianças e adolescentes, por motivos de pobreza. Nenhuma lei tem condições de alterar a sociedade sem antes impregnar a cultura. Somente assim, é possível lançar as bases para a consolidação do ECA. A mudança de cosmovisão não ocorre de um dia para o outro. Faz-se por meio de pequenos gestos e atitudes.

Na tensão entre cultura e ordenamento jurídico, é que compre-

endemos o papel do educador no abrigo.

“O abrigo é apenas uma das oito medidas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente para proteger meninos e meninas cujos direitos foram violados. [...] é definido como medida provisória excepcional a ser empregado enquanto se reverte a situação de violação ou como transição para uma família substituta. Só deve ser aplicado quando se esgotarem as tentativas de permanência da criança na família.”[3]

Definido o abrigo como espaço de proteção, o critério para abrigo é a violação de direitos que exige um afastamento temporário da convivência com os familiares e faz do abrigo uma moradia alternativa. Não podemos entender o abrigo como espaço de institucionalização, uma vez que não retira a liberdade da convivência com a comunidade. Crianças e adolescentes não se encontram no abrigo porque violaram direitos, mas porque seus direitos foram afrontados. O pressuposto do ECA é evitar rupturas dos vínculos familiares em decorrência da pobreza. Portanto, o abrigo deveria ser

“[...] um lugar de encontro feliz, fraterno, terno, saudável, humano, criativo, educativo, [...] onde todos se respeitam, se ajudam a crescer e a se formar para viver nesse mundo de competição e desumano, sem se deixar vencer por suas máximas e diretrizes, mas sim viver a experiência do amor. Nossa proposta é [...] a criação do ‘homem novo’, sujeito da própria história, consciente de seus direitos de cidadania, inserido no contexto social. [...] Uma das estratégias dessa pedagogia é envolvê-los num clima de diálogo, partilha, solidariedade e afetividade, no ambiente do Lar, junto à conscientização dos seus direitos, deveres e necessidade do empenho na autopromoção, como também a libertação de questionáveis ‘generosidades’, manipulações e dirigismos, tudo isso na medida das possibilidades individuais” (Relatório Anual do Abrigo, in Souza Neto, 2002).

Acredita-se que o sujeito sempre pode mudar a si mesmo e ao outro. Não existe uma explicação única e um único fator determinante da mudança, mas vários fatos e interpretações para ela. Entre os objetivos das estratégias vivenciadas no dia-a-dia está a aprendizagem do uso do acaso, do sofrimento, da desilusão e da decepção, como também da energia e da inteligência dos adversários, em benefício pessoal e do grupo.

O desafio dos abrigos é romper com a cultura e com os procedimentos pedagógicos que ainda trazem consigo os ranços das instituições totais. Essa proposta pressupõe a humanização das relações e a desconstrução de algumas categorias fundantes de análises institucionais e das práticas pedagógicas. Os operadores sociais devem cuidar para não reproduzir repertórios que congelem a criança ou o adolescente por meio de estigmas e estereótipos que as transformem em uma coisa. A experiência do abandono afeta qualquer indivíduo, destrói e desorganiza as estruturas psicológicas. Por isso, os educadores devem ter uma boa formação para não submergirem nessa realidade, a ponto de perderem a criatividade. A relação entre educador e educando deve produzir um novo *modus operandi*. É importante cuidar da política salarial desses profissionais - o que não é objeto de discussão deste artigo -, fator que interfere no processo educativo.

O que percebemos é que a proposta pedagógica do ECA tem como pressuposto um processo de aprendizagem que se desenvolve na relação com o outro e com o grupo. As crianças e adolescentes atendidos pelos programas sociais devem se sentir em condições de satisfazer suas necessidades e aspirações, sempre por uma perspectiva ética e de vivência grupal. Os elementos pedagógicos emancipatórios presentes no ECA têm como pressuposto que aprendizagem é “aprender”. Isto significa “[...] desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência” (Beltrão, 2000:25).

Essa compreensão nos permite afirmar que a criança e o adolescente só são carentes abandonados ou delinquentes dentro das relações sociais estabelecidas. Não são o que são

apenas por um ato de vontade pessoal. O desviante não está fora da cultura, mas faz uma leitura e tem uma ação divergente. Só é considerado como tal num determinado momento e num determinado contexto. Essa teoria nos possibilita compreender a formação social do Brasil, bem como da população marginalizada ou desviante. Só existem ricos, porque existem pobres, só existem instituições, porque existem aqueles que foram excluídos dos bens de consumo. Como acena Marx, “[...] um negro é um negro; apenas em determinadas condições, ele se torna escravo. Uma máquina de fiar algodão é uma máquina de fiar algodão. Ela se transforma em capital apenas em condições determinadas” (Ianni, 1982:95).

As instituições e as políticas sociais existem, porque as relações sociais se constituem de maneira desigual. O que garante sua existência é a necessidade que os trabalhadores e o poder político têm de manter a ordem e de garantir a sobrevivência das crianças e adolescentes que vivem à margem da sociedade.

O fracasso das práticas sociais de confinamento de milhares de jovens e adultos em instituições totais, como meio de ressocializar “menores” supostamente abandonados e delinquentes, está relacionado com um vasto processo de ideologização. Filantropos ganham uma feição de guardiões da bondade; a vítima é desacreditada e culpabilizada; instituições, autoridades e violadores de direitos aparecem como bondosos e virtuosos; no caso dos supostamente abandonados e delinquentes, o juiz surge como um pai bondoso, que corrige os desvios e as injustiças. Este quadro ajuda a fortalecer as ciências sócio-jurídicas e médicas, em detrimento das ciências sociais e educacionais. Para compreender melhor esse conjunto de elementos, é necessário analisar os abrigos de crianças e adolescentes, e perceber neles as ambivalências e a formação da subjetividade.

A partir de uma certa leitura de Foucault, Gramsci e Marx, poderíamos inferir que as práticas da assistência e das instituições assistenciais tentam seqüestrar o desejo e a subjetividade, para enquadrá-los num sistema normatizador. Portanto, não buscam excluir o indivíduo, mas fixá-lo em determinado espaço, a partir de um conjunto de técnicas e ações disciplinares. O saber produzido por elas e por seus intelectuais discursivos em nome da vítima que fabricam e, de uma forma ou de outra, fortalece a morte do sujeito. Em síntese, “[...] as instituições disciplinares fazem funcionar um poder que, polimorfo e polivalente, não é essencialmente localizado em um pólo centralizado e personificado, mas, e sobretudo, difuso, espalhado, minucioso, capilar” (Muchail, in Ribeiro, 1985, 306).

Cada alteração do ordenamento jurídico modifica também as práticas sociais e assistenciais. Com isso, não estamos defendendo que as mudanças sociais advenham das alterações jurídicas, uma vez que elas expressam diferentes arranjos econômicos, religiosos e políticos. A assistência aos pobres sempre trouxe uma contradição, porque, apesar de sua aparente finalidade de erradicar a pobreza, na verdade, mascara o processo de desigualdade social. No século XVIII, por exemplo, o que estava por detrás era transformar os pobres em mão-de-obra, como atestam Marx, em *O Capital*, e Foucault, na *História da Loucura*.

Apesar das dificuldades e adversidades enfrentadas na sociedade e nas instituições disciplinares, o sujeito sempre encontra um nicho para resistir. Onde está o poder, ali se manifesta a resistência do sujeito. É verdade que ele mais sofre por seus fracassos e limitações do que se alegra por seus êxitos, mas é capaz de sonhar e de romper com os tabus e com os sentimentos de culpa que o enrijecem. Esse sentimento fortalece a vergonha, que acaba impedindo o sujeito de agir. De um lado, a realidade de sofrimentos e as propagandas ideológicas multiplicadas levam o sujeito a desistir da esperança, para viver das migalhas da caridade e da misericórdia. De outro lado, esse mesmo contexto pode impulsioná-lo a encontrar o sentido da existência humana.

## NOTAS

[1] Entre esses trabalhos, destacamos o livro *Meninos de Rua*, resultado de uma pesquisa realizada pela equipe do CEDEC, Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, para a Comissão Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, entre fevereiro e novembro de 1979, um trabalho coordenado por Rosa Maria Fischer Ferreira.

[2] A noção de instituições totais aparece na obra de Goffman, E., *Manicômios, prisões e conventos*, São Paulo: Perspectiva, 1961. O autor analisa os manicômios, as prisões e os conventos. Entretanto, outras instituições têm os mesmos rituais e estruturas de funcionamento, tais como o Exército, a Marinha, a Aeronáutica e alguns colégios, porque são organizações fechadas, com disciplinas muito rígidas. Além disso, há instituições um pouco mais abertas, mas com uma estrutura de confinamento que impede a autonomia do sujeito e o livre pensar, ou em que o sujeito pode circular, ir e vir, mas sua alma foi aprisionada, por uma "cultura de confinamento".

[3] *Situação da Infância Brasileira 2006 - O Direito à Sobrevivência e ao Desenvolvimento*, 2006, p. 12. Relatório redigido pela Unicef, [www.unicef.org.br](http://www.unicef.org.br)

## BIBLIOGRAFIA

- ALAYÓN, N. Assistência e Assistencialismo. São Paulo: Cortez, 1992.
- ALTOÉ, Sônia. Menores em tempo de maioridade. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1993.
- ASSMANN, Hugo. Competência e sensibilidade solidária. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BELTRÃO, Ierê R. Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios. São Paulo: Imaginário, 2000.
- CNBB. Quem Acolhe o Menor, a Mim Acolhe. Texto-base da Campanha da Fraternidade. Brasília: 1987.
- FOUCAULT, Michel. A Microfísica do Poder. São Paulo: Graal. 1981.
- \_\_\_\_\_. História da Loucura. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. Obras escolhidas. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- \_\_\_\_\_. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- \_\_\_\_\_. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- LEFEBVRE, Henri. Introdução à Modernidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. O que é cidadania. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- \_\_\_\_\_. No caminho de Hermes e Sherazade. Taubaté: Vogal, 1996.
- \_\_\_\_\_. Mudança de sentido, sujeitos e cidadania. São Paulo: Expressão & Arte, 2005.
- \_\_\_\_\_. A fala dos homens. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MENDEZ, Emilio Garcia. Infância e cidadania na América Latina. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MESGRAVIS, Laima. A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1599-1884). Tese de doutoramento. São Paulo: USP, 1972, mimeo.
- MUCHAIL, Salma Taurus. O lugar das instituições na sociedade disciplinar. In RIBEIRO, Janine Renato. Recordar Foucault. São Paulo. Brasiliense, 1985.
- NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Trion, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Obras completas. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- PASSETTI, E. Ética dos amigos. São Paulo: Imaginário, 2003.
- SILVA, Roberto. Os filhos do governo. São Paulo: Ática, 1997.
- SOUZA NETO, João Clemente de. A trajetória do menor a cidadão. São Paulo: Expressão & Arte, 2003.
- \_\_\_\_\_. Crianças e Adolescentes Abandonados. Estratégias de Sobrevivência. São Paulo: Expressão & Arte, 2002.
- \_\_\_\_\_ e SCHRAMM, Yara. Cristo Mestre, Único e Sumo Bem. São Paulo: Expressão & Arte, 2005.
- TOURAINÉ, ALAIN. Poderemos viver juntos? Petrópolis: Vozes, 1998.
- VELHO, Gilberto. Desvio e divergência. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- VIOLANTE, Maria Lúcia V. O dilema do decente malandro. São Paulo: Cortez, 1985.
- WINNICOTT, D.W. Privação e delinquência. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

# LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE ESTEREOTIPOS SOBRE LA DROGADEPENDENCIA. ANÁLISIS DE SUS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN Y SU RELACIÓN CON LA UTILIZACIÓN DE LOS SERVICIOS DE SALUD

Vázquez, Andrea Elizabeth  
Facultad de Psicología, UBACyT, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El entramado que surge de la implementación de las políticas Neoliberales y el contexto punitivo que enmarca el consumo de drogas, produce significaciones que estructuran un discurso hegemónico caracterizado por la estigmatización de las personas que usan drogas. La marginación que produce este ideario, ha tenido entre sus consecuencias, que los drogadependientes configuren un grupo con problemas para utilizar los Servicios de Salud. El trabajo tiene por objetivo: describir las representaciones sociales y prácticas sobre la drogadependencia de un grupo de profesionales de la salud, relevar la presencia de estereotipos en dichos discursos, y analizar su relación con la dimensión simbólica de la Accesibilidad a Servicios de Salud de personas que usan drogas. Es un estudio de tipo descriptivo y exploratorio que sigue una estrategia cualitativa. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 12 profesionales de la salud de un Hospital General estatal. El análisis de las representaciones y prácticas de los entrevistados, muestra la presencia de estereotipos sobre la drogadependencia. Estos discursos, podrían intervenir en el tipo de utilización (acceso) que estas personas hacen de los Servicios de Salud.

## Palabras clave

drogadependencia estereotipos accesibilidad

## ABSTRACT

THE SOCIAL CONSTRUCTION OF STEREOTYPES ON THE DEPENDENCY TO DRUGS. ANALYSIS OF HIS CONDITIONS OF PRODUCTION AND HIS RELATION WITH THE UTILIZATION OF THE HEALTH SERVICES.

The complex plot that arises from the implementation of the Neoliberal model and the punitive context that frames the consumption of drugs produces meanings that construct a hegemonic speech characterized by the stigma on the persons who use drugs. The marginalization that produces this ideology has had between his consequences, that the persons who depend on drugs form a group with problems to use the Health Services. The work has as aims: to describe the social and practical representations on the dependency to drugs of a group of health professionals, to relieve the presence of stereotypes in the above mentioned speeches, and to analyze his relation with the symbolic dimension of the Accessibility to Health Services of persons who use drugs. It is a study of descriptive and exploratory type that follows a qualitative strategy. There were realized interviews semiconstructed to 12 health professionals of a General state Hospital. The analysis of the representations and practices of the interviewed ones, shows the presence of stereotypes on the dependency to drugs. These speeches, might intervene in the type of utilization (access) that these persons do of the Health Services.

## Key words

Dependence drugs stereotypes accessibility

## INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación, forma parte de la Tesis de Maestría (1) de la autora, de la que se han realizado algunas publicaciones previas de avance de resultados.

**El objetivo del trabajo es:** describir las representaciones sociales y prácticas sobre la drogadependencia de un grupo de profesionales de la salud de un Hospital estatal, relevar la presencia de estereotipos en dichos discursos, y analizar su relación con la dimensión simbólica de la Accesibilidad a Servicios de Salud de personas que usan drogas.

La construcción social de estereotipos sobre la drogadependencia es propia del momento histórico en que vivimos. El entramado que surge de la implementación de las políticas Neoliberales y el contexto punitivo que enmarca el consumo de drogas, produce significaciones que estructuran un discurso hegemónico caracterizado por la estigmatización de las personas que usan drogas. La marginación que surge como efecto de este ideario, ha tenido entre sus consecuencias, que los drogadependientes configuren un grupo con problemas para utilizar los Servicios de Salud.

Partimos del supuesto de que los estereotipos sobre la drogadependencia, se reproducen en los discursos y las prácticas de los profesionales de la salud y que esto podría intervenir en la accesibilidad de usuarios de drogas a Servicios de Salud.

El fortalecimiento de la accesibilidad a los servicios de salud, es una de las estrategias que forma parte del conjunto de intervenciones propuestas para disminuir la exclusión en salud. (OPS-OMS, 2002).

## MARCO TEÓRICO

Para analizar el problema de la drogadependencia, diremos que nos encontramos con representaciones y prácticas que se articulan de forma tal, que llegan a constituirse como un "fenómeno social total"(2), al construirse por diversos condicionamientos y procesos simbólicos y materiales, a lo largo de la historia (Romaní, O., 1999).

El análisis de las condiciones de producción de *estereotipos sobre la drogadependencia*, muestra que se trata de un proceso complejo en el que intervienen: unas condiciones históricas particulares en las que se concentra la mirada social sobre un tipo de padecimiento ó un grupo minoritario; unas políticas internacionales basadas en un discurso único (la declaración de la "Guerra contra las Drogas"), y en el plano local, la implementación de políticas de prohibición y persecución subsidiarias de los lineamientos establecidos por organismos internacionales (para países pobres). En nuestro país, este último punto se materializa en la existencia de una Ley de Estupefacientes (Ley 23.737, CP) que, entre otras cuestiones, penaliza la tenencia de drogas para consumo personal.

Este trípode, consolida la homogeneización de un discurso que porta toda la carga de rechazo y alarma social en determinado momento de una sociedad. Discurso que se produce, rigidiza y reproduce a través, básicamente, de los marcos legales punitivos de conductas, del rol de los medios de comunica-

ción, y de los dispositivos terapéuticos creados para dar respuesta al problema.

Diremos que un estigma, se refiere a un atributo (negativo) que vuelve a una persona diferente a otra, quedando la que posee dicho atributo, reducida a ser menospreciado por esa condición. Entre los principales estereotipos se mencionan: las abominaciones del cuerpo, los estigmas tribales y los defectos del carácter del individuo tales como: las perturbaciones mentales, reclusiones, adicciones a drogas, homosexualidad, etc. (Goffman, E., 1995).

En otra caracterización, el estereotipo se asocia a un modo de expresarse en contra de la sociedad. Este accionar, buscaría el objetivo de afirmar una cultura al margen de las normas sociales. En esta construcción, este tipo de actitud, se encuentra identificada principalmente con la adolescencia.

Los estereotipos operan a partir de tomar una parte del problema, para mostrarla como una totalidad. Cumplen una función de distorsión, magnificación, y lo que es más importante, de invisibilización.

Estos discursos, le quitan al problema de las drogas, su legítimo derecho de llamarse a ser incluido dentro de la categoría de problema social, al tiempo que descomplejiza el tema condenándolo a ser unicausal.

El prohibicionismo, se sostiene en una división entre drogas legales e ilegales -y por ende-, entre usuarios legales e ilegales, ocultando que el mayor riesgo que pueden suponer estos consumos, se asocia más a las condiciones sociales de estas personas, que al consumo mismo (sea legal ó ilegal). Este discurso, no deja lugar para pensar que el consumo moderado de muchas de estas sustancias, puede suponer riesgos no significativos (González Zorrilla, C., 1999).

Esta forma de abordar el tema, enfrenta y dicotomiza a los normales por un lado, y a los desviados por otro. Surge entonces, un producto simbólico, compuesto por la identificación: de los usuarios de drogas a los adictos, del fenómeno del uso a la enfermedad y del sujeto que usa al enfermo. (Sepúlveda G., M., 1999).

La marginación social que produce este conjunto de procesos, deja a personas y grupos en condición de limitación de acceso, a recursos considerados como derechos en una sociedad.

Definimos la *accesibilidad* como el "(...) vínculo que se construye entre los sujetos y los Servicios (...) y se manifiesta en la modalidad particular que adquiere la utilización de los servicios" (Barcala, A. y Stolkiner, A., 2000, p.283). Los Servicios de Salud "(...) también son productores de subjetividad ya que sus acciones e inacciones producen efectos subjetivantes en la población y ofrecen indicios para construir ideas ó creencias sobre ellos mismos". (Comes, Y., 2006).

La dimensión cultural de la accesibilidad, se define como los hábitos y prácticas de los individuos respecto al cuidado y auto cuidado de la salud (Hamilton, G., 2001) y el modo en que los mismos, se relacionan con el acceso a los servicios. Consideramos a la cultura como parte del universo simbólico del sujeto, por lo que hablamos de *accesibilidad simbólica*. (Comes, Y., 2006).

En la 26° Conferencia Sanitaria Panamericana (OPS-OMS, 2000), los problemas de acceso son considerados como una de las causas de la exclusión en salud. Queda expresada la idea de que, la existencia de la oferta de servicios no garantiza el acceso. Si existe la oferta y no se puede acceder, nos encontramos ante una barrera de accesibilidad.

En dicho documento, se propone en el ámbito de la provisión de servicios, reorientar el modelo de atención, poniendo énfasis en fortalecer la accesibilidad a los servicios, a partir de incrementar la demanda de las poblaciones con mayor riesgo de exclusión.

## METODOLOGÍA

Es un estudio de tipo descriptivo y exploratorio que sigue una estrategia cualitativa. Se realizaron entrevistas semiestructu-

radas a profesionales de la salud de un Hospital General dependiente del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La unidad de análisis, está compuesta por el discurso de los profesionales de la salud entrevistados, pertenecientes a diferentes Servicios del Hospital seleccionado.

Para procesar los datos, se generaron categorías que agrupan fragmentos discursivos significativos y fragmentos narrativos (Glasser, B.G. y Strauss, A.L., 1967).

Para preservar la confidencialidad de los entrevistados, hemos omitido el nombre del Hospital, y todas las referencias a personas y profesiones.

## RESULTADOS

Las representaciones sociales de los entrevistados, sobre la *drogadependencia - drogadependiente*, se agruparon en dos tipos de discursos. En uno de los grupos se refirieron al concepto de "enfermedad" y el énfasis estuvo puesto en la idea de "no poder decidir".

En el otro grupo, las percepciones aludieron a una personalidad de los drogadependientes, representada por la asociación a: hechos delictivos, prácticas de riesgo (tales como el contagio de infecciones) y la peligrosidad. A este grupo de representaciones lo hemos denominado: "percepciones asociadas a la estigmatización".

En cuanto a las prácticas, estas construcciones de estereotipo, se traducen en unas operaciones ó la ausencia de ellas que producen efectos de rechazo y que hemos denominado "prácticas rechazantes". No surge del análisis que exista un rechazo hacia estas personas por su condición de drogadependiente.

Entre las prácticas que hemos conceptualizado como "rechazantes" ubicamos: la ausencia de conocimiento de la existencia del Equipo de Adicciones que posee el hospital, la falta de actividades específicas dirigidas a la población usuaria de drogas, los obstáculos para incluir el tema de la drogadependencia en actividades en curso, las exigencias argumentadas por los entrevistados para determinar que una persona se encuentra realizando un pedido de atención, etc.

Hemos conceptualizado la accesibilidad simbólica a partir de considerar que los Servicios de Salud son productores de subjetividad y que sus acciones ó inacciones producen efectos subjetivantes. En este sentido, la presencia en los discursos, de construcciones de estereotipo sobre la *drogadependencia - drogadependiente*, podría intervenir en el tipo de utilización (acceso) que estas personas hacen de los Servicios. Podría contribuir además, en la formación de barreras de accesibilidad simbólica a los Servicios de Salud.

## CONCLUSIONES

Entender a la drogadependencia como una construcción social propia de nuestra época, nos aleja de, condenar a un problema complejo, a ser solo una entidad psicopatológica de la psiquiatría ó una entidad delictiva del sistema jurídico (Bozzolo, R. 2000). Pensar acerca de este problema, implica anudarlo al contexto cultural en que se origina.

Las construcciones de estereotipo sobre la drogadependencia, forman parte de la escena que adquiere mayor visibilidad social. Los profesionales de la salud, se encuentran también, atravesados por los discursos estereotipantes, en un contexto histórico que señala a las drogadependencias como un padecimiento propio de poblaciones marginales.

Esta reproducción de la estigmatización construida socialmente, podría colaborar con la producción de barreras de accesibilidad para la utilización de los servicios de salud.

La contribución al aumento de la accesibilidad a los servicios de salud, la garantía de continuidad de atención en los distintos niveles y el fortalecimiento de la demanda de servicios por parte de los grupos más vulnerables (ó con mayor riesgo de exclusión), son parte del compromiso al que nuestro país adhiere (OPS-OMS, 2002).

Abir interrogantes acerca de las formas de producción de subjetividad y padecimientos, es fundamental para visualizar acciones posibles en el campo de la salud (Stolkiner, A. 1994).

---

#### NOTAS

(1) Se trata de la Tesis de Maestría: La Construcción Social del "problema de las drogas": Representaciones y Prácticas sobre la drogadependencia en Profesionales de la Salud. Su rol en la Accesibilidad y Dignidad en la Atención de personas que usan drogas en Servicios de Salud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Director: Dr. Horacio Cattani.

(2) El autor alude a la conceptualización del antropólogo francés M. Mauss. Para ampliar el tema ver Romaní, O. (1999). Op.Cit.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BARCALA, A. y STOLKINER, A. (2000) Accesibilidad a servicios de salud de familias con sus necesidades básicas insatisfechas (NBI): Estudio de caso. VIII Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 282-295.
- BOZZOLO, R. (2000). La producción histórica de subjetividades. Los aportes de Michel Foucault. En Ferrara, F. y otros et.al. Crisis del sujeto contemporáneo (pp.115-137). Buenos Aires: Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- CATTANI, H. (2000). Ley de drogas: desde un punto de vista legal y psicológico forense. Sus aspectos contradictorios. En AA.VV. La justicia penal hoy. De su crisis a la búsqueda de soluciones. (pp.155-166). Buenos Aires: Fabián Di Plácido.
- Código Penal Argentino y legislación complementaria: Ley N° 23.737 (11/10/89).
- COMES, Y. (2006). El concepto de accesibilidad: una revisión conceptual. Doc. Laboris inédito de la investigación UBACyT P077. Directora: Alicia Stolkiner.
- GLASSER, B.G. & STRAUSS, A.L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.
- GOFFMAN, E. (1995). Estigma e identidad social. En Estigma. La identidad deteriorada. (pp.11-55). Buenos Aires: Amorrortu.
- GONZÁLEZ ZORRILLA, C. (1999). Política(s) Criminal(s) en materia de drogas. En Política Criminal (pp.233-295). Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- HAMILTON, G. (2001) Exclusión de la protección social en Salud en Argentina: tres enfoques metodológicos. Extraído el 10-06-03 <http://www.isalud.org/documentación>
- OPS-OMS: (2002, Septiembre) Ampliación de la protección social en materia de salud: iniciativa conjunta de la OPS y la OIT. CSP26/12, Washington.
- ROMANÍ, O. (1999). Las drogas. Sueños y razones. Barcelona: Ariel.
- SEPÚLVEDA G.M. (1999). El silencio de los angustiados. En Dobon, J.E., Hurtado, G. (Comp.) Las drogas en el siglo... ¿qué viene? (pp.73-87). Buenos Aires: Universitaria de la Plata.
- STOLKINER, A. (1994). Tiempos "posmodernos: ajuste y salud mental. En Saidón O.y Troianovsky P. (Comp.) Políticas en salud mental. (pp.25-53). Buenos Aires: Lugar.





## **POSTERS**



# LA PRÁCTICA FORENSE EN EL GABINETE PERICIAL DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UBA. PRIMERA SISTEMATIZACIÓN DE DATOS (1989 Y 1993)

De la Iglesia, Matilde; Caputo, Marcelo Carlos; Martínez, David  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El Gabinete Pericial de la Facultad de Psicología -UBA- se crea en 1989 dentro de un Programa de Acción Comunitaria, de la Secretaría de Extensión Universitaria, de la Facultad de Psicología -UBA-. El mismo brinda asesoramiento a la Justicia Nacional y Provincial en sus diversos fueros (Penal, Civil, Contencioso Administrativo, Laboral, etc.) y en los casos en los que se necesita la intervención de un perito psicólogo. Asimismo, se ha constituido como órgano consultor, siendo solicitada su intervención en pericias prácticas y teóricas. En las jornadas del año pasado se señaló que no se había encontrado documentación que diera cuenta de la actividad que allí se realiza, ni de los procedimientos que se implementan, ni estadísticas de la casuística; lo cual implicaba un déficit en la posibilidad de transmisión de la experiencia a la comunidad científica en particular y a la comunidad en general. Dicho déficit delimitaba la necesidad de recuperar la historia de esta entidad y sistematizar su práctica. En consecuencia este año se presentan los resultados de la primera sistematización y procesamiento de la información documental que se relevó, tomando como referencia los oficios judiciales que han llegado al Gabinete entre 1989 y 1993.

## Palabras clave

Psicología Forense Práctica Pericial

## ABSTRACT

ANALYSIS OF THE FORENSIC PSYCHOLOGY PRACTICE IN THE EXPERTISE OFFICE OF THE UNIVERSITY OF PSYCHOLOGY- UBA. FIRST DATA SYSTEMATIZATION (1989-1993)

The forensic practice in the expertise office of the University of Psychology, UBA, born in 1989, indoors of the expertise office of the University of Psychology, UBA. This office gives advice to the National and Provincial Justice in their different departments and in the cases where a psychology expertise is required. Also, it has been created as a consultant office, been require its intervention in practical expertise and theoretical expertise. In last year working days, it had been said that no documentation was found that could show the activities has been made since it was created, neither about the implemented procedures or casuistic statistics. This situation cause a lack in the possibility of transmits neither the experience to the scientific community in particular nor the community in general. This deficit restrict the necessity of recover this office entity and systematize its practice. In consequence this year the results of the first systematization and its documental data processing that has been relieved, is presented. Judicial expertises that arrived between 1989 and 1993 had been taken in this systematization.

## Key words

Psychology Forensic Expertise Practice.

La indagación preliminar realizada acerca del trabajo efectuado por Gabinete Pericial de la Facultad de Psicología -UBA- implicó un rastreo documental y bibliográfico que arrojó como resultado la ausencia de documentación sistematizada que diera cuenta de la actividad que se realizó y se realiza en el gabinete, de los procedimientos que se han implementado históricamente y los que se implementan en la actualidad, así como también la ausencia de estadísticas de la casuística. Dichos factores determinan un déficit parcial en la posibilidad de transmisión de la experiencia adquirida, no sólo a la comunidad científica en particular sino también a la comunidad en general.

En esta ocasión se presentan los resultados de la primera sistematización y procesamiento de la información documental que se relevó, tomando como referencia los oficios judiciales que han llegado al Gabinete entre 1989 y 1993. Cabe aclarar que en dicho período el total de oficios alcanza un número cercano a los trescientos, pero a la fecha se ha trabajado sólo sobre un tercio de ellos. La selección de los oficios judiciales tomados como referencia ha sido realizada al azar. En todos los casos se requería al Gabinete algún tipo de informe pericial, a partir de la sistematización de la información contenida en los mencionados requerimientos se han obtenido los siguientes datos:

- Los denominados informes teóricos[i] representaron el 16% de la muestra, mientras que el 84% restante de los casos se trató de informes periciales.
- El 30% de las pericias respondieron a la temática "Protección de Persona", seguida en segundo lugar por "Enfermedad Profesional", categoría que reúne a los casos de la justicia laboral.
- En cuanto a los Fueros se observó que los Juzgados en lo Civil ocupan la primera posición con un 72% de las pericias solicitadas.
- En el marco de los 100 oficios judiciales analizados, se solicitó la peritación de 164 personas, el 65% de ellas del sexo femenino, y el 35% restante del sexo masculino.
- El número de personas peritadas, es decir, aquellas que aparecen mencionadas en el requerimiento es mayor que el número de los efectivamente peritados, puesto que deben restarse aquellos que fueron citados pero no concurrieron a la evaluación. Respecto a esta diferencia se señala que aún no se ha efectuado su sistematización.
- Con relación a los puntos de pericia el análisis preliminar de la información mostró que en promedio se solicitan 2 puntos de pericia por oficio.
- En el 90 % de los casos los magistrados solicitan informe psicodiagnóstico o informe de personalidad. En segundo término, aparecen interrogantes sobre el tipo y forma de vínculo entre los integrantes de una familia.
- La demora promedio de los oficios, medida como el lapso de tiempo entre que el oficio se firma y éste se recibe en la Facultad, es de 32 días.

Un extenso trabajo queda por delante, lo expuesto es sólo la comunicación de algunos datos preliminares.

## **NOTAS**

[1] Denominación dada a los requerimientos en los que el magistrado interroga al perito sobre una cuestión técnica o científica en particular, sin efectuarse evaluación sobre persona alguna, sino desde una perspectiva de análisis teórica o hipotética.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BOTTINELLI, M. (2003) Metodología de investigación. Herramientas para un pensamiento científico complejo. Buenos Aires, Botinelli, María Marcela.

DE SOUZA MINAYO, M. (2004) Investigación social. Teoría método y creatividad. Buenos Aires, Lugar Editorial.

SAMAJA, J. (2004) Proceso, diseño y proyecto en investigación científica. Como elaborar un proyecto sin confundirlo con el diseño ni con el proceso. Buenos Aires, JVE Ediciones.

VIEYTES, R. (2004) Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas. Buenos Aires, Editorial de las Ciencias.

# ACERCA DE LOS DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES Y SU EJERCICIO EN LA COMUNIDAD

Duzdevich, Ana Carolina; Fernández Valle, Santiago, Piekarz, Walter Daniel; Velásquez, María Eugenia  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El trabajo que se presenta remite a algunas conclusiones preliminares acerca del tema de derechos de niños/as y adolescentes, y su ejercicio en la comunidad. La primera etapa del trabajo se refirió a un análisis de situación sobre los imaginarios sociales de los adultos del barrio de Balvanera y San Cristóbal en torno a la articulación entre las instituciones de la infancia y los derechos de los niños/as y adolescentes. Este reveló que en el imaginario social de la comunidad estudiada no prima la concepción de los niños/as como sujetos de derecho, es decir que aún primarían concepciones vinculadas con la noción del niño como objeto de intervención. La segunda etapa consistió en el diseño de una propuesta de intervención que facilitara un espacio de reflexión e intercambio entre niños/as y adultos, con el objeto de generar un puente comunicacional que permitiera alojar los discursos de los niños/as. La propuesta se llevará a cabo durante los meses de mayo y junio del corriente año y se espera obtener un acercamiento de la comunidad a la temática de los derechos de niños, niñas y adolescentes, ampliación del conocimiento sobre ellos, las medidas a adoptar en caso de su vulneración y la existencia de las defensorías zonales.

## Palabras clave

Investigación acción Sujeto de derecho Puente comunicacional

## ABSTRACT

CONCERNING THE CHILDREN AND TEENAGERS RIGHTS, AND THEIR PRACTISE INTO THE COMMUNITY

The present report refers to some preliminary conclusions regarding children and teenagers rights. The first stage referred to an analysis of the situation of adults' social imaginary in Balvanera and San Cristóbal neighborhoods, regarding the relationship between childhood institutions and children and teenagers rights. The analysis revealed that in the social imaginary of the studied community, the notion of children as subjects of rights doesn't prevail, that is, concepts related to the notion of children as objects of intervention would still predominate. The second stage consisted in designing an intervention proposal that facilitates the creation of spaces for discussion and exchange between children and adults, with the purpose of creating a communicative bridge that allows children discourses to be contained. The proposal will be carried out during May and June of the current year, and it's expected to accomplish an approach of Balvanera and San Cristóbal communities to the subject matter of children and teenagers rights, to increase knowledge of them, of what measures to adopt if they were infringed and of the existence of regional advocacies.

## Key words

Investigation action Subject of rights Communicative bridge

Esta presentación remite a algunas conclusiones preliminares acerca del tema de derechos de niños/as y adolescentes. Entre los meses de agosto y noviembre de 2006, se trabajó con la comunidad de los barrios de Balvanera y San Cristóbal tomando como punto de referencia del área de influencia de la Defensoría IDEAS -perteneciente a la red de Defensorías Zonales del Consejo de Derechos de niños, niñas y adolescentes de la CABA.

El trabajo que se presenta se ha desarrollado en el marco del *Proyecto de Investigación P001. La Práctica del Psicólogo Forense con Menores Judicializados por Violencia Familiar en el Marco de la Ley 24.417. Determinantes Institucionales*, de la Programación Científica 2004-2007, en articulación con la *Práctica profesional 712: "Una lectura social comunitaria de las instituciones"*, ambos a cargo de la Lic. Matilde de la Iglesia

Se trabajó con una metodología de investigación-acción y el objetivo fue explorar los efectos en la comunidad del cambio de paradigma respecto del niño como objeto de intervención, sostenido en la ya caduca ley de patronato de la infancia, al de niño/a y adolescentes como sujeto de derecho, concepción que se sostiene en la Constitución Nacional, art. 75, inc. 22, la ley nacional 26061, y la ley 114 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que portan los enunciados de la Convención Internacional de los Derechos del niño.

La primera etapa del trabajo se refirió a un análisis de situación sobre los imaginarios sociales de los adultos de los barrios de Balvanera y San Cristóbal en torno a la articulación entre las instituciones de la infancia y los derechos de los niños/as y adolescentes. Se puso especial énfasis en el derecho a ser oído, pues lo consideramos emblemático del cambio de paradigma. Este derecho implica concebir a los niños/as como sujetos participantes de la actividad social, con capacidad de pensar y percibir de forma autónoma sus necesidades y deseos. Para este fin se realizaron encuestas a personas que habitan o trabajan en los barrios y entrevistas semidirigidas, a informantes claves.

El intercambio continuo entre los actores sociales y el trabajo implicó una reformulación permanente, tanto del abordaje del objeto de estudio como de la metodología utilizada. Si bien el objetivo inicial ponía especial énfasis en el derecho a ser oído, debimos reformular los objetivos principales a partir de la devolución del campo, que presentó un panorama diferente del que suponía en principio nuestro equipo. Se planteó un paso previo al *derecho a ser oído*: indagar la existencia en la comunidad de "oídos" que alojen el discurso de los niños/as, entendiendo por éste no sólo la comunicación verbal, sino también las diferentes modalidades que los niños/as usan para expresarse.

El análisis reveló que en el imaginario social de la comunidad estudiada, estaría vigente aún el paradigma del niño como objeto de intervención de los padres, de la escuela, del gobierno, entre otros, es decir no prima la concepción de los niños/as como *sujetos de derecho*. Algunos ejemplos extraídos de las entrevistas: "*Los chicos sí no los arreglás de chiquitos no los arreglás más*". "*...no los controlan los padres...*". "*La madre no les enseña*". "*No van ni siquiera a la escuela, los padres no se preocupan, (...) Tendría que haber instituciones que se los lleven (...) aunque no quieran habría que llevarlos igual porque*

*es por el bien de ellos”*

Los parámetros con que los adultos valoran las actitudes de los niños/as de la actualidad son leídos desde el modelo de su propia infancia. Las diferencias entre generaciones tienen como consecuencia que cada enunciado de un niño/a sea interpretado desde el tamiz del lenguaje adulto, impidiendo la posibilidad de diálogo.

Entendemos que las leyes son condición necesaria pero no suficiente para el cumplimiento de los derechos. No sólo se necesita de la letra escrita sino también de condiciones políticas, económicas y culturales que permitan una posibilidad real y concreta de su ejercicio, respetando también la diversidad cultural y las particularidades de cada sujeto.

La segunda etapa del trabajo consistió en el diseño de una propuesta de intervención que facilitara un espacio de reflexión e intercambio entre niños/as y adultos, con el objeto de generar un puente comunicacional que permitiera alojar los discursos de los niños/as, respetando las diferencias generacionales. Dicha propuesta se realizará en conjunto con una organización barrial, referente importante para el trabajo con niños y consolidada en la comunidad desde hace varios años. Consistirá en una serie de actividades lúdicas que se desarrollarán en una plaza del barrio de San Cristóbal durante los meses de mayo y junio del corriente año. Las actividades que se realizarán en la experiencia privilegian la expresión gráfica, motriz y lúdica por sobre la verbal. Fueron pensados con el fin de facilitar la expresión y comunicación de niños y adultos.

Además de la creación de un espacio de comunicación entre niños/as y adultos, esperamos obtener un acercamiento de esta comunidad a la temática de los Derechos de niños, niñas y adolescentes, ampliación del conocimiento sobre ellos, sobre las medidas a adoptar en caso de su vulneración y sobre la existencia de las defensorías zonales.

---

## BIBLIOGRAFÍA

Ley de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes (ley 114)

BAQUERO, R. y NARODOWSKY, M. (1994): “Existe la infancia”. En revista del instituto de investigación de ciencias de la educación, año 3, número 4.

CARBALLEDA, A. (2002): La intervención en lo social. Exclusión e integración en nuevos escenarios sociales. Paidós, Buenos Aires.

DE LA IGLESIA, M. (2004): “Entrevista y observación institucional”. Texto inédito. Buenos Aires.

DE LA IGLESIA, M. y MOIGUER, D. (2006): “Un proceso reflexivo de investigación en psicología comunitaria”. Texto inédito. Buenos Aires.

DE LA IGLESIA, Matilde A.; DI IORIO, J. y MAURE A.: “Control social e institucionalización de la infancia. Perspectiva histórica”. En La Práctica del Psicólogo Forense.

Determinantes institucionales, violencia-víctimas-victimarios. Año 1 Volumen 1. Edición Matilde de la Iglesia, Buenos Aires. 2004

FRANCO, Y. (2003): Magma. Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política. Biblos. Buenos Aires.

LEWKOWICZ, I. (2004): Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Paidós. Buenos Aires.

MONTERO, M. (2003): Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria. Paidós. Buenos Aires.

VIEYTES, R. (2004): Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Editorial de las ciencias. Buenos Aires.

# **Filosofía y Epistemología**





# EL DISCURSO CIENTÍFICO COMO ELIMINACIÓN DEL SÍ MISMO

Bertorello, Adrián  
Universidad de Buenos Aires. CONICET

## RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como finalidad realizar una lectura filosófica del caso clínico narrado por Masud Khan en su artículo "Neurosis de destino, falso self y destino". La ponencia intenta establecer un paralelismo entre la tesis heideggeriana de la constitución de los discursos objetivantes mediante la supresión del sujeto de la enunciación (Dasein) y la noción de falso self que Masud Khan introduce para interpretar la patología del caso Bill. Con ello se pretende poner de relieve un aspecto que el autor no toma en cuenta en su análisis, a saber, la relación entre falso self, la tercera persona y la práctica científica de Bill.

## Palabras clave

Ciencia Sí Mismo Sublimación

## ABSTRACT

### SCIENTIFIC DISCOURSE AS ELIMINATION OF SELF

This paper looks for doing a philosophical reading about the clinic case narrated by Masud Khan in "Fade destiny and false self". It tries to establish a parallelism between two positions. First one, heideggerian thesis about "objectivating speech constitution" through enunciation subject (Dasein). The second one, false self notion that Masud Khan introduces to interpreting the pathology of Bill case. This work wants to point out relationship among false self, third person and Bill scientific practice. This aspect has never been considered in Masud Khan analyses.

## Key words

Science Self Sublimation

El relato de Masud Khan sobre el caso Bill puede sintetizarse en un programa narrativo que admite varias formulaciones: "Bill se vuelve una persona" o "Bill conquista su condición de persona". Este programa describe la trayectoria narrativa desde un estado inicial donde Bill carece del rasgo propio de la persona y llega a un estado final donde alcanza dicha condición. Ciertamente que el relato da por supuesto el sentido que tiene el término "persona" y el proceso de personalización. Pero se puede inferir a partir de las descripciones de los rasgos que Bill tenía al comienzo y al final del análisis. Dicho muy sintéticamente, la ausencia del carácter de persona y la consecución del mismo no es otra cosa que el pasaje de la inautenticidad a la autenticidad o, lo que es lo mismo, de un falso sí mismo a uno verdadero. Por este motivo, el programa narrativo del caso admite otras paráfrasis: "Bill se conquista a sí mismo" o "Bill se vuelve auténtico".

A pesar de estas nuevas formulaciones todavía resta precisar qué sentido tiene una identidad falsa y una verdadera. Masud Khan responde a este interrogante al final de su trabajo. En efecto, "ser persona", "tener un sí mismo auténtico" significa, por un lado, ser dueño de uno mismo, autodeterminarse, y por otro lado, asumir una relación con los otros de respeto a su autonomía. Por el contrario, "tener un falso sí mismo" significa no asumir la propia autodeterminación y relacionarse con los otros bajo el modo de la manipulación. La falsa identidad, según el texto de Masud Khan, lleva consigo la idea de que la propia existencia está sometida a un destino inevitable. Por ello, el recorrido narrativo puede ser también interpretado como el pasaje de una vida bajo el signo de un destino ineludible a la recuperación de la autonomía.

Lo más interesante del análisis del caso Bill es la interpretación en términos gramaticales que al final del análisis Masud Khan hace de la conquista de sí mismo por parte de Bill. En efecto, durante la mayor parte de su vida Bill ocultó su auténtico sí mismo bajo la máscara de una falsa identidad que Masud Khan interpreta como la mirada de la tercera persona (Masud Khan, 277). Bill sobrevivió al campo de prisioneros y a la relación patológica con la madre asumiendo el rol de observador neutral que mira el mundo como un conjunto de objetos que pueden ser manipulados. La perspectiva objetivante de la tercera persona lleva consigo la elipsis de la instancia de la enunciación constituida en torno al yo. Por este motivo, el falso sí mismo no es otra cosa que la supresión del yo y, por la misma razón, al final del recorrido terapéutico Bill logra asumir el rol del yo, es decir, abandona la posición de la no-persona (Benveniste, 1995: 164) y se constituye como sujeto axiológico en el mundo.

Creo que en el relato de Masud Khan hay una variable que escapa a su análisis y es el hecho de la relación entre la posición de tercera persona de Bill para constituir una identidad que le permita conducirse en la sociedad, aunque sólo sea patológicamente, y su condición de científico exitoso y reconocido en el campo de la biología. Dicho de una manera que puede ser un poco exagerada: *en el texto del relato* hay un vínculo entre el diagnóstico de Bill como manipulador de los otros y su tarea científica que manipula experimentos. No basta simplemente señalar que su condición de investigador creativo es la sublimación de su fantasía sexual (Masud Khan, 258). Es necesario pensar si de alguna manera la objetivación

científica, que es la máxima expresión de la mirada de la tercera persona, puede ser leída también como una forma falsa de identidad, como una máscara en la que el verdadero sí mismo se oculta. De lo que se trata no es de afirmar que la mirada científica en sí misma es una patología, sino que la hipérbole de la misma, cuyo nombre es el cientificismo, implica una relación inauténtica consigo mismo y con los otros. O dicho de otra manera: si es posible hacer un recorrido inverso de la sublimación, es decir, mirarla no como la transformación positiva de un trauma sexual, sino como una perspectiva que también condiciona la patología. Habría una implicación recíproca entre una y otra: la máscara que se pone Bill para relacionarse con los otros de una manera inauténtica es la misma que usa para desarrollarse como investigador, a saber, la mirada de la tercera persona.

La mutua implicación entre la perspectiva objetivante del discurso científico y su condición de falsa identidad fue elaborada por el joven Heidegger en los años veinte. La tesis que desarrolla en esos años puede sintetizarse en los siguientes puntos: a) los discursos objetivantes (ciencia y la filosofía) no deben ser considerados únicamente como un conjunto de enunciados válidos, sino como modos de ser del hombre. Tienen un sentido existencial, es decir, hablan del hombre mismo, b) la mirada de la tercera persona tiene una génesis que consiste en una progresiva eliminación de la subjetividad histórica, es decir, del carácter singular y único de un yo que vive aquí y ahora. Heidegger denomina a este proceso como desvivenciación (*Entlebung*), y c) desde el punto de vista existencial este proceso está motivado por la huida ante la angustia que provoca la finitud del sí mismo más original y propio. Cuando el hombre experimenta angustia, huye de sí mismo, busca refugio y protección en una región discursiva donde no hay lugar para la persona ya que se constituye precisamente mediante la elipsis de la misma. Los discursos objetivantes son una máscara con la que tratamos de paliar el desamparo de una existencia finita. Por eso son la articulación significativa de una falsa identidad que Heidegger denomina impropiedad (*Uneigentlichkeit*).

Esta tesis aparece claramente formulada en una lección que Heidegger dictó en el semestre de invierno de 1920-1921: "El mundo es algo en el que se puede *vivir* (en un objeto no se puede vivir)" (Heidegger, 1995: 11) (subrayado en el original). La contraposición entre objeto y mundo expresa la dicotomía entre tercera y primera persona. En efecto, el mundo entendido como la red de significaciones pragmáticas que estructura el campo de la acción humana es el ámbito donde el hombre vive inmediatamente. Si la vida es movimiento y dinamismo, sólo puede darse en el mundo ya que es el dominio donde los hombres despliegan todas sus posibilidades en tanto individuos que dicen "yo". En cambio, el objeto o, lo que es lo mismo, la mirada de la tercera persona, sólo puede constituirse a partir de la supresión del mundo, es decir, cuando la esfera de la praxis humana de oculta. Que no se pueda vivir en ese ámbito significa que no se puede llevar a cabo una existencia personal.

Si se mira el caso relatado por Masud Khan desde esta perspectiva, se advierte que la falsa identidad de Bill, aquella que le permitió sobrevivir, es la transposición de su labor científica al mundo. Dicho de otra manera: la vida impersonal de un observador en posición de tercera persona es la modalidad que domina sus relaciones personales en el mundo. El programa narrativo de la terapia no es otra cosa que el descubrimiento de que en un objeto no se puede vivir.

MASUD KHAN, R. (1986) "Neurosis de destino, falso self y destino. Notas clínicas: la fase final", Revista de Psicoanálisis (APA, Argentina), Tomo XLVI, N° 2, pp. 253-280

---

#### BIBLIOGRAFÍA

- BENVENISTE, E. (1995) Problemas de Lingüística General I y II, Madrid, Siglo XXI.
- HEIDEGGER, M. (1995) *Phänomenologie des religiösen Lebens*, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann.

# LENGUAJE DESGRAMATICALIZADO Y REFLEXIÓN FENOMENOLÓGICA

Buscarini, Carlos Antonio  
Instituto Superior Juan XXIII-Bahía Blanca; UBACyT. Argentina

## RESUMEN

Comparamos conceptos comunes entre el psicoanálisis freudiano y la fenomenología husserliana, en un intento de complementación. La asociación, que coadyuva a interpretar un texto en principio incomprensible, junto con la represión, son las áreas de aproximación al problema del inconsciente; pero no hay exacta coincidencia entre el inconsciente de la fenomenología y el del psicoanálisis. La comunicación perturbada por un lenguaje privatizado requiere instruir al paciente para su autorreflexión. Las modificaciones de un fenómeno originario posibilitan descubrir el sentido de estados psíquicos extraños, ya que son nuestras analogías. Ninguna fenomenología de la intersubjetividad es equivalente al uso de la transferencia en psicoanálisis, aunque todas nuestras relaciones son constitutivamente intersubjetivas.

## Palabras clave

Asociación Inconsciente Represión Analogía

## ABSTRACT

DEGRAMMATICALIZED LANGUAGE AND  
PHENOMENOLOGICAL REFLECTION

We compare concepts common between the Freudian psychoanalysis and the Husserlian phenomenology, in an attempt of complementation. The association, which helps to understand a text incomprehensible at the start, together with the repression are the areas of approach to the problem of the unconscious; but there is not an exact coincidence between the unconscious of the phenomenology and that of the psychoanalysis. The communication disturbed by a privatized language requires to instruct the patient for self-reflection. The modifications of an originary phenomenon make it possible to unveil the sense of strange psychic states, because they are our analogies. No phenomenology of the intersubjectivity is equivalent to the use of transference in psychoanalysis, though all our relationships are constitutively intersubjective.

## Key words

Association Unconscious Repression Analogy

El sueño es esa clase de texto que se presenta para su propio autor como algo extraño e incomprensible. El psicoanálisis trata de aprehender conexiones simbólicas, pero éstas son alteradas por influencias internas. Lo que puede ser interpretado es el texto del relato del sueño, después de que se haya logrado explicar el sentido de la alteración misma. "Esto caracteriza la tarea específica de una hermenéutica que une el *análisis lingüístico con la investigación psicológica de conexiones causales*." [1] La técnica de la interpretación de los sueños debe aprehender el sentido de un texto deformado y el sentido de la deformación del texto. Un pensamiento latente se transforma en sueño manifiesto, por lo que debe reconstruir el "trabajo del sueño". La interpretación del sueño reflexiona recorriendo el camino inverso sobre el que se ha formado el texto onírico. "El analista puede así apoyarse en asociaciones libres entre los elementos aislados del sueño comunicado precedentemente." [2]

La importancia de las asociaciones ha sido estudiada por Husserl, para quien el fenómeno de la asociación está en la raíz del recordar. "El término final (*Endglied*) nos da algo que viene a la mente (*Einfall*) por sí mismo." [3] Al principio parece no tener relación con el término que inicia la asociación, pero la entera cadena de asociaciones puede "seguir su curso" en el campo de la conciencia "sin que nos demos cuenta" (*verlaufen unbemerkt*). Una posterior reflexión puede reconstruir el curso de las series de lo desapercibido, mediante asociaciones recuperando sus retenciones pasajeras, tan lejos como sea posible. Husserl considera evidente que las retenciones que han pasado desde el campo de la conciencia están ya en gran parte recuperables a partir de una "antecámara", antes de "sumergirse" en el inconsciente. Cada asociación requiere un mediador que puede pasar desapercibido, o como dice Husserl, "esta síntesis coloca un término puente (*Brückenglied*) hacia delante". [4] Pero el lenguaje del sueño es un lenguaje privatizado, desgramaticalizado. El texto de nuestros juegos cotidianos de lenguaje, a causa de las perturbaciones internas es interrumpido por símbolos incomprensibles. Esos símbolos no obedecen a las reglas gramaticales del lenguaje ordinario, a las normas de la acción y a los modelos de expresión adquiridos culturalmente. "Dado que los símbolos que interpretan las necesidades reprimidas están excluidos de la comunicación pública, *la comunicación consigo mismo del sujeto hablante y agente queda interrumpida*." [5] Esta perturbación de la comunicación requiere un intérprete, en este caso el analista, que instruya al paciente para que aprenda a leer sus propios textos mutilados y deformados por él mismo. Así podrá el sujeto traducir los símbolos de un discurso deformado en discurso de la comunicación pública. "Esta traducción abre a un recuerdo, bloqueado hasta entonces, las fases genéticamente importantes de la propia biografía, y hace que el sujeto adquiera conciencia del propio proceso de formación." [6] Por consiguiente, el *acto de comprensión* al que conduce la hermenéutica psicoanalítica es autorreflexión. "El análisis del lenguaje que descifra en los síntomas motivos inconscientes [...], sobrepasa la dimensión del sentido subjetivo de la actividad intencional. Sale del lenguaje en la medida en que éste sirve para la comunicación y penetra en aquel estrato simbólico en el que los sujetos se *engañan* sobre sí mismos a través del lenguaje y al mismo tiempo *se traicionan* en él." [7]

Husserl afirma, por su parte, que sólo es concebible una vida de conciencia con la forma de la temporalidad universal. Con cada vivencia que se da en el presente inmanente, se liga una conciencia retencional; se trata de una modificación original por la cual lo dado en el presente transita hasta la forma de lo recién pasado. Tienen lugar sucesivas modificaciones de las anteriores modificaciones. Se produce una gradación en los modos en que se destacan las formaciones, a causa de la continua variación intencional de la retención. Dicha gradación tiene su límite esencial cuando “lo que antes se destacaba se hunde en el *trasfondo general*: en el llamado ‘*inconsciente*’ (*Unbewußte*), que no es pues una nada fenomenológica ni mucho menos, sino un modo limitante de la conciencia.”[8] El inconsciente, para Husserl, designa el punto cero en la vida de la conciencia; es el fondo más lejano desde el que emerge el alivio con su más bajo punto de formación. En cierta semejanza con Freud dice Husserl: “En el presente que es siempre móvil, algo viene a beneficio de lo reprimido (*Unterdrückten*) y lo despierta.”[9] La asociación y la represión son las áreas de aproximación en Husserl al problema del inconsciente. Pero las semejanzas entre psicoanálisis y fenomenología no ocultan las diferencias. Según el psicoanálisis freudiano, hay tantos inconscientes como personas, pero la expresión en singular alude a una totalidad significativa. El inconsciente en Freud, es “el producto sintético de una gran cantidad de experiencias, supuestos e interpretaciones realizadas en el ámbito reflexivo de la investigación científica.”[10] Se pasa de la fenomenología al psicoanálisis al comprender que la barrera principal de la toma de conciencia separa no al preconsciente del consciente, sino al inconsciente del preconsciente. Se sustituye la fórmula Cc./Prec., Inc. -que es el punto de vista fenomenológico- por la fórmula Cc., Prec./Inc. -que es el punto de vista tópico- De ahí que Ricœur pueda decir: “El inconsciente de la fenomenología es el preconsciente del psicoanálisis.”[11]

Para Husserl, un fenómeno originario se puede modificar por reproducciones, recordaciones o anticipaciones, o también porque se asocia a una percepción analógica: “... cualquier modo de darse original tiene un *doble efecto genético*. En primer lugar, en forma de posibles reproducciones rememorativas; éstas pasan por retenciones que se encadenan de un modo genético original y enteramente inmediato; en segundo lugar, en forma de efecto ‘aperceptivo’; según éste, en otra situación semejante, lo que ya ha sido constituido -como quiera que lo haya sido- es apercebido de modo semejante.”[12] Estas modificaciones permiten descubrir el sentido de estados psíquicos extraños: surgen los problemas de las modificaciones intencionales. En virtud de ellas, a todos los sujetos de conciencia que no son co-fungentes para el mundo que tiene su verdad a partir de la ‘razón’, como niños, locos, animales, “debe ser y puede ser atribuido un modo de trascendentalidad, precisamente en cuanto ellas son nuestras ‘analogías’.”[13]

Aquí el procedimiento del fenomenólogo se asemeja al del arqueólogo o al del geólogo, quienes establecen relaciones entre lo percibido directamente y fenómenos supuestos que no se perciben[14]. Si bien toda analogía tiene márgenes de aplicabilidad, en psicoanálisis no hay aún estos límites de precisión, y esto constituye uno de los aspectos más vulnerables de la teoría freudiana. En algunos puntos de su teoría Freud introdujo ciertas limitaciones: por ejemplo, “Todo lo reprimido es inconsciente, pero no todo lo inconsciente es reprimido.”[15] (Para “represión”, Freud utiliza el término *Verdrängung*, mientras Husserl usa *Unterdrückung*, pero ambos tienen connotaciones similares).

Un texto de Freud liga en forma inseparable método de investigación, técnica de tratamiento y elaboración de un cuerpo de teorías.[16] Además, existe una relación entre interpretación, comunicación de la interpretación al paciente y dinámica del tratamiento. “En tanto que las comunicaciones y las ocurrencias del paciente se suceden sin interrupción, no debemos tocar para nada el tema de la transferencia, dejando esta labor, la

más espinosa de todas las que se nos plantean en el análisis, para el momento en que la transferencia se haya convertido ya en resistencia.”[17] Pero la dificultad que pone más a prueba un enfoque fenomenológico del psicoanálisis, es la referente al uso de la transferencia amorosa: el remate de la técnica consiste en el arte de utilizar el amor de transferencia *sin satisfacerlo*. “No hay fenomenología de la intersubjetividad que pueda ofrecer un equivalente de ese mecanismo repetitivo que pertenece a una secuencia muy significativa: resistencia, transferencia y repetición; esta secuencia constituye el núcleo de la situación analítica.”[18] Aunque, ciertamente, todas nuestras relaciones con el mundo son constitutivamente intersubjetivas. “El tratamiento merece tan sólo este último nombre [psicoanálisis] cuando la transferencia ha empleado su intensidad para vencer las resistencias. Sólo entonces queda hecha imposible la enfermedad, aun cuando la transferencia sea suprimida como debe serlo.”[19]

Ahora bien, la narración del sujeto durante el tratamiento es la de una historia particular. Pero en toda historia puede extraer cada uno algo ejemplar. Entonces adquiere importancia la noción de “tipo”. Este concepto indica aquí una cualidad de traducibilidad: “una historia es típica en una situación dada y con respecto a un público determinado cuando la ‘acción’ puede fácilmente ser desligada de su contexto y transferida a otras situaciones igualmente individuadas”[20]; nosotros mismos realizamos esa tarea. Así procede el analista cuando reconstruye el historial del paciente, y así procede el paciente cuando según el esquema propuesto narra la historia de su vida. Ambos se orientan no según un ejemplo, sino sobre un esquema.

¿Cuál puede ser el resultado de la investigación psicoanalítica? La posibilidad de verificación de las interpretaciones psicoanalíticas supone una exigencia mínima de objetividad, cuyo cumplimiento se ve dificultado por la relación singular que liga al psicoanalista con su paciente. Ciertamente “el proceso de investigación puede conducir a investigaciones válidas únicamente a través de su transformación en la autoinvestigación del paciente.”[21] En cuanto a lo dicho por Freud, hay que tener en cuenta que en psicoanálisis, “la coincidencia de la investigación con el tratamiento es [...] uno de los títulos más preciados de la labor analítica.”[22] Pero el rol del psicoanalista es terapéutico y por ello la investigación es sólo un medio; así lo entiende Lagache, quien agrega: “los resultados científicos son subproductos, cualquiera sea su alcance y su valor.”[23] Sin duda, el éxito del discurso psicoanalítico se mide en cada caso según la transferencia y en el nivel de la clínica de lo particular.

## NOTAS

- [1] Jürgen Habermas, *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1989, p. 218.
- [2] Id., p. 222.
- [3] Edmund Husserl, *Analysen zur passiven Synthesis*, Den Haag, Martinus Nijhoff, 1966, p. 122.
- [4] Id., p. 123.
- [5] Habermas, op. cit., p. 227.
- [6] Id., p. 228.
- [7] Id., p. 225.
- [8] Husserl, *Lógica Formal y Lógica Trascendental*, México, UNAM, 1962, p. 329.
- [9] Husserl, *Analysen*, cit. pp. 415-16.
- [10] Pedro Geltman, *Rigor epistemológico y teoría psicoanalítica*, Buenos Aires, Almagesto, 1993, p. 145.
- [11] Paul Ricœur, *Freud: una interpretación de la cultura*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1975, p. 343.
- [12] Husserl, *Lógica*, cit., Apéndice II, p. 327.
- [13] Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Den Haag, Martinus Nijhoff, 1976, p. 191.
- [14] Geltman, op. cit., p. 91.

[15] Sigmund Freud, "El 'yo' y el 'ello'", en *Obras Completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973, p. 2704. Otros ejemplos: "... es inexacto hablar de un dominio del principio del placer sobre el curso de los procesos psíquicos. Si tal dominio existiese la mayor parte de nuestros procesos psíquicos tendría que presentarse acompañada de placer o conducir a él, lo cual queda enérgicamente contradicho por la experiencia general." ("Más allá del principio del placer", en op. cit., p. 2508); "El placer y el displacer no pueden ser referidos [...] al aumento y la disminución de una cantidad a la que denominamos tensión del estímulo, aunque, desde luego, presenten una estrecha relación con este factor." ("El problema económico del masoquismo", en op. cit., p. 2752). Tal vez estos conceptos y algunos otros podrían justificarse, por ejemplo, desde la lógica trascendental de Husserl (cf. Geltman, op. cit., p. 92).

[16] "Psicoanálisis es el nombre: 1º De un método para la investigación de procesos anímicos capaces inaccesibles de otro modo. 2º De un método terapéutico de perturbaciones neuróticas basado en tal investigación; y 3º De una serie de conocimientos psicológicos así adquiridos, que van constituyendo paulatinamente una nueva disciplina científica." (Freud, "Psicoanálisis y teoría de la libido", en op. cit., p. 2661)

[17] Freud, "La iniciación del tratamiento", en op. cit., p. 1671.

[18] Ricoeur, op. cit., p. 363.

[19] Freud, op. cit., p. 1674.

[20] Habermas, op. cit., p. 261.

[21] Id., p. 260.

[22] Freud, "Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico", en op. cit., p. 1656.

[23] Daniel Lagache, *El psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós, 1981, p. 118.

## BIBLIOGRAFÍA

FREUD, Sigmund. Obras completas, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973.

GELTMAN, Pedro. Rigor epistemológico y teoría psicoanalítica, Buenos Aires, Almagesto, 1993.

HABERMAS, Jürgen. Conocimiento e interés, Madrid, Taurus, 1989.

HUSSERL, Edmund. *Analyzen zur passiven Syntesis*, Den Haag, Nijhoff, 1966.

----- Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, Den Haag, Nijhoff, 1976.

----- Lógica formal y lógica trascendental, México, UNAM, 1962.

RICŒUR, Paul. Freud: una interpretación de la cultura, México, Siglo XXI, 1975.

# LA CULTURA EN LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO. UN ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO

Castorina, José Antonio; Horn, Axel  
Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Entre los psicólogos del desarrollo coexisten diferentes modos de utilizar la categoría de "cultura", mayoritariamente próximas al sentido común, aunque otras se han extraído de las ciencias sociales y aún otras pretenden alcanzar un rigor que la vuelva pertinente para los propósitos de la investigación. El objetivo de esta ponencia es analizar críticamente el significado de la noción de cultura, examinando brevemente la historia de las definiciones del término en las ciencias sociales y luego en la psicología del desarrollo. Constatamos una diversidad de sentidos que se podría calificar de "camaleónica", así como una insistente dependencia del sentido común, todo lo cual provoca dificultades para la investigación. Se caracteriza el significado circular adoptado en la psicología intercultural, y en contraste, se subraya el comienzo de ruptura iniciado en la obra de Vigotsky. Por otra parte, se pone de relieve que dicho concepto está fuertemente vinculado a ciertas tesis filosóficas de base, ontológicas y epistemológicas, referidas a las relaciones entre individuo y sociedad, naturaleza y cultura, al tipo de unidades de análisis que se elige al utilizar la cultura o al relativismo. Estos aspectos se exponen discutiendo la perspectiva naturalista de la cultura

## Palabras clave

Análisis Conceptual presupuestos filosóficos Cultura Definición de sentido común

## ABSTRACT

CULTURE ON DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY.  
AN EPISTEMOLOGICAL ANALYSIS

Among developmental psychologists different ways of using the concept of "culture" are coexisting, ways sometimes near to commonsense, even though others notions have been extracted from social sciences. And some others utilizations try to reach a level of accurateness that become it adequate on an investigational basis. The aim of this communication is of a critic analysis of the concept of culture, briefly taking in account the history of the term definitions on social sciences and later on developmental psychology. We have found a range of senses that might be called as "chameleonic", so an insistent link to commonsense, all of which obstructs researches. The "circular signify" on intercultural psychology is characterized and, in contrast, the idea that this concept is related to some kind or philosophical, ontological and epistemological background is remarked, mainly related to relationship between individual and society, nature and culture, to the kind of units of analysis chosen to use the terms culture or relativism. Those ideas are exposed discussing a naturalistic perspective of culture.

## Key words

Conceptual analysis Philosophical presuppositions Culture Definition of commonsense

## INTRODUCCIÓN

El trabajo intenta un análisis metateórico, que es una parte de la investigación propiamente psicológica y debe articularse sistemáticamente con las otras actividades, la producción y verificación de hipótesis empíricas, por un lado, y la elaboración de teoría psicológica, por el otro (Castorina, 2007). En primer lugar, el análisis metateórico es una elucidación de los conceptos centrales de un programa de investigación, llevado a cabo con instrumentos filosóficos, respecto de la naturaleza de sus definiciones: si son rigurosas, flexibles e iluminadoras de algún campo de fenómenos, o si por el contrario, se caracterizan por su imprecisión o circularidad, típicas del sentido común. Más aún, para llevar a cabo dicho análisis se requiere reconstruir la formación de los conceptos dentro de un programa de investigación, en función de los objetos de conocimiento o del campo de fenómenos que se pretende atrapar. Sin duda, sería el caso de términos como cultura, cognición, o representación social, no siempre usados con las mínimas exigencias de rigor por los investigadores.

En segundo lugar, hay otra dimensión del análisis metateórico: la explicitación de los presupuestos filosóficos de las teorías psicológicas. Esto es, se trata de identificarlos y establecer su impacto sobre la formulación de los problemas y la elección de los métodos de investigación. Las argumentaciones sobre tales cuestiones son una parte central de la evaluación de un programa de investigación, y de ellos depende en buena parte su sustentabilidad.

Esta ponencia examina la utilización de la cultura en la psicología del desarrollo, en las dos dimensiones mencionadas del análisis teórico, es decir, la índole de las definiciones del término y la explicitación de los supuestos ontológicos y epistemológicos involucrados en las indagaciones. Para ello se discutirán algunos aspectos de los estudios interculturales, de la obra de Vigotsky y de la versión naturalista de la psicología cognitiva.

## EL CONCEPTO DE CULTURA

Estamos ante uno de los términos más utilizados en las ciencias sociales, aunque con escasas definiciones unívocas y rigurosas. Especialmente, en la sociología y en la antropología se han superpuesto los significados: el desarrollo general de la humanidad (en sentido espiritual y material), las formas de vida diferentes de las comunidades y las actividades intelectuales especializadas. (Eagleton, 2000)

En principio, no hay una psicología para la cuál se pueda proveer una conceptualización de "cultura". Más bien, el término ha llegado a usarse de un modo tan amplio que cuándo se afirma que el desarrollo humano es por naturaleza "cultural", su significado no tiene límites. Además, con frecuencia su empleo es puramente verbal al no fijar algún tipo de mínima precisión en sus notas, y la consecuencia es no dar lugar a nuevos *insights* en la investigación. Podría arriesgarse que la ausencia de una definición aceptable coloca a la cultura en un status de *pseudoconcepto*, en el sentido de Vigotsky..

La tradición de la psicología transcultural (que compara unos grupos étnicos con otros) ejemplifica algunas de las características mencionadas: la categoría designa a un grupo de gente que "vive junta" por virtud de compartir algunos rasgos. De este modo, carece de un valor explicativo sustantivo ya que se formula una explicación circular al estilo del "espíritu dormitivo"

de Molière, esto es, los italianos lo son porque comparten el rasgo de la italianidad. En este esfuerzo se seleccionan grupos de personas que son denominadas cultura, de modo de pertenecer a una o a otra, incluso se muestra a los individuos difiriendo de Otros. La cultura es como una esencia que sitúa a ciertas personas en un tipo o en otro. (Valsiner, 2000)

Por el contrario, en la psicología del desarrollo fundada por Vigotsky, la definición de cultura inicia la ruptura con el sentido común. Básicamente, el significado es equivalente al significado de las palabras, habida cuenta de su interés en establecer la creación de la "técnica cultural de los signos", lo que los signos le hacen a la mente. Claramente, ha traducido el término proveniente del sentido común a un concepto formulado al interior de un sistema de proposiciones sustantivas acerca de un sector del mundo psicológico. El concepto adquiere aquí una función crucial: permitir la explicación genética de los procesos psíquicos superiores, justificándose suficientemente que el desarrollo psicológico no puede ser pensado por fuera de las herramientas simbólicas. De otra manera, es enteramente plausible que la cultura como instrumento simbólico funcione como un mediador indispensable para pensar la emergencia de las funciones psicológicas superiores. Sin duda, la definición -apenas esbozada aquí- adolece de una serie de limitaciones, por ejemplo, es demasiado homogénea y no da lugar a los aspectos institucionales. Sus discípulos Cole o Wertsch han avanzado en su reorganización para adecuarla a las nuevas demandas de la investigación (Castorina, Barreiro, Toscano y Lombardo, 2007).

## LOS PRESUPUESTOS FILOSÓFICOS

En convergencia con la vaguedad del término usualmente empleado por los psicólogos, se puede identificar otro obstáculo epistemológico en la constitución del concepto de cultura: el dualismo y el reduccionismo, vigentes en la cultura moderna como "el aire que aún se respira" en el mundo académico.

Por un lado, la psicología transcultural ha heredado el espíritu del positivismo y el empirismo. De manera general, y siguiendo las huellas del pensamiento de Durkheim y de la antropología de Kroeber, se consideró a la cultura como algo puramente externo que impacta sobre los individuos. En ocasiones, se ha propuesto una versión prácticamente "eliminativista", derivada quizás de la elusividad que muestra la noción. Aquí la cultura es tratada únicamente como un conjunto de variables exteriores, y la investigación debería ocuparse de describir las diferencias entre los comportamientos de los miembros de las "culturas" como variables dependientes. Si bien tal perspectiva puede haber producido algunos datos y aún hipótesis verificables sobre ciertos fenómenos, la tesis de adecuación para todas las variaciones culturales es insatisfactoria (Jahoda, 1993). Justamente, el desconocimiento de las mediaciones entre la cultura y los individuos es un efecto de la intervención del dualismo filosófico.

Por otro lado, en la psicología y antropología naturalistas (Cosmides y Tooby, 2002; Sperber, 2002) la mente del niño es interpretada como un sistema autosuficiente con una arquitectura de capacidades derivadas de la evolución. En esta perspectiva, la cultura solo juega un rol secundario, ya que el diseño del aparato cognitivo proviene de los genes: solo suministra inputs para su funcionamiento, sin intervenir en su modificación. Según Sperber, además de los módulos que procesan información según su función biológica, hay un dominio cultural que procesa informaciones que superan al dominio propio. ¿Pero qué es la cultura en este enfoque? Son las representaciones producidas por los individuos que se almacenan y transmiten a otros, una cadena pública de representaciones, sean producciones verbales o textos. Para una ciencia naturalista, la cultura sería la totalidad de las representaciones individuales distribuidas y que se contagian en la sociedad.

La naturalización equivale a un enfoque individualista que reduce las instituciones sociales a las representaciones contenidas en los relatos de los individuos y a una psicologización de

la antropología. La pretensión de evitar el relativismo de la incommensurabilidad de las culturas en nombre de la universalidad humana paga un alto precio: reduce la cultura a representaciones individuales y la imposibilidad de pensar las transformaciones del aparato mental en las prácticas sociales.

Ahora bien, los psicólogos culturales -desde Vigotsky- han elaborado una teoría que supone otro presupuesto filosófico que no determina las investigaciones pero las condiciona: una interrelación entre individuo y cultura, entre naturaleza y cultura. Por una parte, se ha tomado distancia de la psicología que pretende que la experimentación da respuesta a todos los problemas de la investigación, sin por ello abandonar los estudios empíricos, en este caso de la cultura en desarrollo. La posición es nítidamente diferente de la psicología transcultural y del naturalismo: la cultura no está fuera de la vida psicológica ni le es solamente "interior". La tesis es la interpenetración entre mente y cultura, un sistema de relaciones constitutivas entre las herramientas semióticas y las actividades individuales. En este sentido, adquiere relevancia metodológica "la unidad de análisis" dialéctica que ha hecho posible la construcción de la teoría que pone consistentemente a la cultura en el corazón de la vida psicológica individual. La misma perspectiva hizo posible, la interpretación de las complejas interrelaciones entre los procesos naturales y culturales en la conformación de la vida psicológica superior, pero sin determinar la investigación empírica.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- CASTORINA, J.A. (2007) "Introducción" a J. A. Castorina y colaboradores: *Cultura y Conocimiento Social. Desafíos a la Psicología del Desarrollo*. Buenos Aires. Aiqué
- CASTORINA, J.A.; BARREIRO, A.; TOSCANO, A.G.; LOMBARDO, E. (con la colaboración de A. Horn) "La cultura en la psicología del desarrollo. Una revisión crítica", en *Cultura y Conocimiento Social. Desafíos a la Psicología del Desarrollo*. Buenos Aires. Aiqué
- COSMIDES, L. y TOOBY, J. (2000) "Orígenes de la especificidad de dominio: la evolución de la organización funcional", en L. Hirschfeld y S. Gelman (Comps) *Cartografía de la Mente*. Barcelona. Gedisa
- EAGLETON, T. (2002) *La idea de cultura*. Buenos Aires. Paidós.
- JAHODA, G. (1993) "The colour of a chameleon: perspectives on concepts of 'culture'", *Cultural Dynamics*, 5,3, 275-285.
- SPERBER, D. (2000) "La modularidad del pensamiento y la epidemiología de las representaciones", en *Cartografía de la Mente*. Barcelona. Gedisa
- VALSINER, J. (2000) *Culture and Human Development*. London: Sage.

# IMAGINISTAS VERSUS ANTI-IMAGINISTAS

Estévez, Alicia

Facultad de Ciencias de la Educación . Universidad Nacional del Comahue. Argentina

---

## RESUMEN

En el contexto de una tesis de maestría en la que se indagó el papel de la metáfora en la formación de los conceptos psicológicos hemos encontrado -enraizadas en controversias filosóficas de larga data- varias polémicas entre partidarios y detractores de las imágenes mentales. El propósito de este trabajo es ensayar una aproximación a estas conceptualizaciones acerca del estatuto psicológico de la imagen como representación mental desde las metáforas que utilizaron los polemistas

## Palabras clave

Imagen Mental Polémica Metáforas

## ABSTRACT

IMAGE ADHERENTS VS IMAGE DETRACTORS

In the context of a Mastership thesis which inquiries the role of the metaphor in the of psychological concepts construction, we have found -grounded in long term philosophical controversies- some polemics between adherents and detractors of mental images. The purpose of this work is to practice an approach to the conceptualizations from the metaphors used by the polemicists about the psychological status of the images as a mental representation.

## Key words

Mental Image Polemic Metaphor

## INTRODUCCIÓN

Sostiene Palma (2004) que las ciencias se han constituido a través de procedimientos metafóricos. Los científicos apelan a la metáfora especialmente en las ocasiones en que la investigación se ve proyectada a ámbitos que son inaccesibles a la observación directa, que no están al alcance de la experiencia humana inmediata o que demandan la confrontación de hipótesis con nuevos fenómenos o realidades anteriormente desconocidas.

Muchas metáforas científicas se basan en "conceptos perceptivos" de un dominio conocido que les provee apoyo para modelos abstractos e hipotéticos. Esto permite comprender por qué los fenómenos mentales fueron - y son- especialmente susceptibles de ser metaforizados (de Bustos, 2000) (Lakoff y Johnson, 1991) (de Vega, 1984). Así algunos fenómenos de la Física pueden ser visualizados como "chorro de electrones", "cuerdas electromagnéticas" o "rayos de luz viajeros" que constituyen metáforas ilustrativas del modo de abordar algunos problemas teóricos o experimentales.

Por su parte la imagen mental ha sido metaforizada como "dibujos", "espacios de tarea", "pizarrón mental" "croquis primordial", "bloc de apuntes" y, a veces, de modo más abstracto como "mundos posibles" o "fantasía" (Hoffman, Cochran y Nead, 1993). Las imágenes pueden ser "vivas", "borrosas" o "fuera de foco" por ello es posible utilizar metáforas fotográficas para "verlas", "examinarlas", "enfocarlas" o "escanearlas" (de Vega, 1984).

## LAS POLÉMICAS

Las diversas polémicas que suscitaron las imágenes mentales están enraizadas en temas metafóricos dominantes de las tradiciones filosóficas. La metáfora del "teatro del mundo" es uno de los tópicos recurrentes del pensamiento occidental y puede encontrarse en filosofía política, sociología y en psicología. Algo semejante ocurre con las metáforas visuales modernas "la percepción copia al mundo" o las proyecciones de la metáfora "Conocer es ver". Para Locke: *"El espíritu es un espejo que no puede rechazar la imagen que un objeto refleja en su superficie"* (Denis, 1984:8). Para Descartes, se trata de una "visión interna" que "iluminada" por "la luz de la Razón" permite tener ideas "claras y distintas" (Lakoff y Johnson, 1999). El concepto de representación mental se apoya en estos temas metafóricos (Hoffman, Cochran y Nead, 1993) a lo que hay que agregarle la superioridad atribuida tradicionalmente al razonamiento por sobre la imaginación y el legado de las técnicas mnemónicas que consistían básicamente en la creación de un "escenario mental".

El debate de las imágenes como contenidos de conciencia se inició simultáneamente con la Psicología científica. No se ponía en duda la realidad fenomenológica de las imágenes dado los abundantes informes introspectivos que realizaban los sujetos acerca de ellas. El problema a resolver era esclarecer la naturaleza de las representaciones que utiliza la mente. A diferencia de las palabras, las imágenes no se vinculan de forma arbitraria con aquello que representan y están limitadas a representar particulares, no clases de objetos o conceptos abstractos. Por estas razones, la primera polémica estaba centrada en la cuestión del pensamiento con o sin imágenes y sobre el aspecto funcional de las mismas en la percepción, el pensamiento o la memoria (Ortells, 1996).

El Atlántico separó a los polemistas, mientras Titchener sostenía que era inadmisibles un pensamiento sin imágenes los



investigadores de la escuela de Wurzburg afirmaban exactamente lo contrario. La tiranía epistemológica del conductismo cortó por lo sano la cuestión, excluyó de la investigación psicológica el estudio de las imágenes, el método introspectivo y junto con ellos, cualquier otra entidad mental sospechosa.

Watson se preguntaba: *¿Qué ha sido de las imágenes? ¡Hombre!, quedan sin demostrar, mitológicas, la ficción de la terminología del psicólogo. Si nuestro vocabulario cotidiano y la literatura entera no hubieran quedado tan atrapados en esta terminología, nada se oiría de las imágenes....pura palabrería...el conductista no encuentra prueba alguna de imágenes en todo esto.* (Watson, 1928. Citado en Ortells, 1996: 175). Pero aún en este contexto antimentalista, en 1948, Tolman llegó a la conclusión que las ratas tenían representaciones analógicas porque en los experimentos de aprendizaje del laberinto elaboraban "mapas cognitivos" que las orientaban espacialmente en "rutas y trayectos" que determinaban su respuesta.

Con el retroceso del conductismo el estudio de las imágenes retornó a la Psicología y el debate quedó instalado en la orilla americana aunque del lado europeo se continuó investigando el tema. En la década del sesenta un urbanista reintrodujo la metáfora de "mapas cognitivos" para conceptualizar el conocimiento "cartográfico" que tienen los habitantes de una ciudad. Esta representación mental enfatiza el carácter cognitivo de las representaciones en imágenes. El propio concepto de mapa cartográfico debe entenderse metafóricamente ya que no se trata de una copia fiel de un ámbito geográfico determinado sino que es un modelo que se ajusta a convenciones que admiten distorsiones entre ciertos límites y que demanda tareas cognitivas de lectura e interpretación de sus símbolos. Esto dio lugar a numerosas investigaciones cognitivas acerca de este tipo de representaciones espaciales en la vida cotidiana y las destrezas que se ponen en juego (de Vega, 1984).

La primera generación de cognitivistas se comprometió en la investigación de la percepción y el procesamiento individual, - en un sistema artificial o un organismo humano- de la información visual del entorno en términos de tareas de reconocimiento de objetos. Algunos estudios de las imágenes mentales generaban metáforas como la del "ojo de la mente" y modelos metafóricos como el del "tubo de rayos catódicos" que no acertaban en la aproximación a una explicación de tales fenómenos (Gardner, 1996). Lo que algunos psicólogos ponían en duda era el estatuto psicológico de las imágenes mentales. Por ello, a los problemas ontológicos y metodológicos implicados en las polémicas anteriores se agregó el problema de conceptualizar y teorizar sobre el carácter de estas experiencias subjetivas con relación al estudio científico de las representaciones mentales. Algunas indagaciones sobre la memoria de sujetos excepcionales habían sugerido que la imagen mental era un "pizarrón mental" que había que "leer", aunque esto no era concluyente porque la eficacia de la memoria de otros sujetos parecía reposar en la "búsqueda activa", en un proceso similar al de "escaneo", sobre "códigos" de propiedades y relaciones conceptuales (de Vega, 1984).

La cuestión central de la nueva polémica giró alrededor de la existencia de pruebas suficientes de que las imágenes son un mecanismo psicológico real, con independencia de su valor funcional. (Ortells, 1996). Los partidarios de las imágenes defendieron enfoques dualistas en los que conferían un estatus especial a la imagen mental. Los detractores afirmaban que todas las formas de representación mental pueden reducirse a un único formato de naturaleza proposicional. Para algunos investigadores, el propio término imagen mental es una metáfora imperfecta de la percepción que va acompañada de una terminología inadecuada que asimila "ver" con "imaginar": *Estas nociones parecen implicar un "homúnculo" interno que realiza dichas operaciones y observa e interpreta sus resultados.* (de Vega, 1984: 302). Los proposicionalistas caricaturizaron a los imaginistas como partidarios de los "dibujos en la cabeza". Estos a su vez respondieron que *"ningún investigador que*

*trabaja sobre la capacidad de formar imágenes acepta este punto de vista metafórico como teoría válida"* (Ortells, 1996: 53). Agregaron además que el supuesto *homúnculo* que inspecciona "fotografías mentales" también debe "leer" o "decodificar" representaciones proposicionales almacenadas en el cerebro para inferir significados.

El concepto de proposición fue una importación metafórica desde la lógica a la psicología y su éxito epistémico (Boyd, 1993) radica en que las leyes lógicas gobiernan la "manipulación de símbolos" del artefacto computacional. (Hoffman, Cochran y Nead, 1993). Conviene agregar que los conceptos de los proposicionalistas son tan metafóricos como los conceptos imaginistas porque entienden que formar y usar una imagen mental es un modo de "acceso a un nodo" que "recupera" información perceptiva en una "red semántica" en algún "espacio de tarea" y, del mismo modo que la información verbal, tienen un "formato" o "código". (de Vega, 1984)

Se ofrecieron diversos argumentos para destrabar la polémica y que soslayaran el *homúnculo* y las metáforas fotográficas isomorfas entre imagen y percepción. *La relación entre una imagen y el objeto representado sería análoga a la relación entre la llave y la cerradura. Aunque la cerradura y la llave no suelen tener la misma apariencia, existe entre ambas una relación uno-a-uno que viene determinada por el hecho de que la cerradura puede activarse desde el exterior sólo mediante su llave correspondiente.* (Ortells, 1996: 54) pero también la cerradura puede activarse manipulando sus mecanismos internos. Así la percepción se puede entender como la activación de la cerradura con la llave y la imaginación como la activación de la cerradura por manipulación directa de sus mecanismos en ausencia de la llave.

La hipótesis dual elaborada por Paivio, luego de décadas de investigación, pareció ofrecer una solución provisional al sostener que existen dos formatos representacionales: el sistema verbal y la imaginación. Ambos están interconectados y actúan conjuntamente, pero tienen propiedades estructurales y funcionales diferentes. La imaginación opera en paralelo, está especializada en el procesamiento de información concreta y preserva de modo analógico propiedades espaciales y métricas de las cosas. El sistema verbal, opera secuencialmente, puede procesar tanto información concreta como abstracta y tiene un carácter descriptivo y semántico, pero no retiene una réplica isomórfica del estímulo. Esta hipótesis es congruente con la experiencia fenomenológica del pensamiento (de Vega, 1984) (Denis, 1984) (Ortells, 1996). Los investigadores reconocieron que la relación entre percepción e imaginación es una equivalencia funcional parcial ya que la percepción visual esta orientada por la configuración de los estímulos sensoriales mientras que las imágenes están orientadas conceptualmente y tienen un carácter generativo y transformacional ausente en la percepción. (de Vega, 1984).

El debate entre imaginistas y proposicionalistas entró en una segunda fase con la polémica sobre cuestiones metodológicas a partir de la década del ochenta a los que se agregaron nuevas hipótesis psicofisiológicas y neuropsicológicas. (Ortells, 1996). Los partidarios de la imagen siguieron sosteniendo el valor heurístico de éstas para la resolución de problemas y en cuestiones de aprendizaje. Un indicio de las nuevas líneas abiertas en la investigación de las imágenes lo ofrece un artículo de Paivio y Walsh (1993) que se inicia así: *"Para el estudio del lenguaje y el pensamiento, la metáfora es un eclipse solar"* donde examina empíricamente la comprensión de la imagen implicada en dicha metáfora

También en los ochenta Lakoff y Johnson (1991) sostuvieron que la vieja psicología de las facultades de la tradición filosófica occidental conceptualizó razón e imaginación como pertenecientes a dominios psicológicos separados aunque coexistentes. Precisamente la metáfora reúne razón e imaginación: es racionalmente imaginativa o si se quiere, imaginativamente racional. En este sentido, las tesis cognitivistas de segunda

generación -de raigambre conexionista- que estos autores ofrecen en los noventa propician un borramiento de la histórica polarización imagen-proposición cuando sostienen que las inferencias proposicionales surgen desde la estructura de los esquemas-imagen sensoriomotores “mapeados” por la metáfora sobre conceptos abstractos o estructuras proposicionales complejas. (Lakoff y Johnson, 1999). En consecuencia, el razonamiento abstracto sería un caso especial de razonamiento basado en imágenes y los conceptos abstractos serían comprendidos en términos de conceptos concretos. Pero la reducción de las imágenes y conceptos a estructuras neurales augura una nueva polémica, no ya por las imágenes mentales en sí mismas, sino porque los psicólogos entre el cuerpo, el cerebro y el mundo interponemos la representación mental como nuestro específico nivel de análisis.

#### A MODO DE CIERRE

Los debates y problemas sobre representaciones son problemas de y con metáforas: *El punto de discusión de la naturaleza de la representación es un pantano de relaciones metafóricas que reposa sobre supuestos metafóricos con diferentes investigadores invocando diferentes metáforas representacionales que generan diferentes aspectos de los fenómenos psicológicos.* (Hoffman, Cochran y Nead, 1993: 206). Esta cuestión demanda un mayor examen que explicita los diferentes niveles de alcance epistémico de las metáforas que utilizaron los polemistas desde las de mayor alcance gnoseológico hasta las metáforas ilustrativas y argumentativas expuestas en el discurso, teniendo en cuenta especialmente el acceso epistémico colectivo que estas metáforas propiciaron en la comunidad de psicólogos (Boyd, 1993).

---

#### BIBLIOGRAFÍA

- BOYD, R. (1993) “Metaphor and theory change: What is “metaphor” a metaphor for?”. Chapter 21. En *Metaphor and Thought*. Andrew Ortony (Ed.) Second Edition. United Kingdom: Cambridge University Press.
- DE BUSTOS, E. (2000) *La metáfora*. Madrid: FCE.
- DENIS, M. (1984) *Las imágenes mentales*. Madrid: Siglo XXI.
- DE VEGA, M. (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza
- GARDNER, H. (1996) *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona: Paidós.
- GENTNER, D.; GRUDIN, J. (1985) “The evolution of mental metaphors in psychology: A 90-year perspective”. *American psychologist*, 40. 181-192.
- HOFFMAN, R.R.; COCHRAN, E.L.; NEAD, J.M. (1994) “Cognitive metaphors in experimental psychology”. En *Metaphors in the history of psychology*. David E. LEARY (Ed.) New York: Cambridge University Press.

# DUALISMO, REDUCCIONISMO Y EMERGENTISMO EN LA PSICOLOGÍA ARGENTINA

Lores Arnaiz, María del Rosario  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Dos aproximaciones a la filosofía de la mente han sido a menudo rechazadas por los psicólogos: el dualismo y el reduccionismo. Desde un punto de vista dualista, la mente es a menudo concebida como una entidad espiritual, radicalmente diferente de la materia y por tanto, científicamente inabordable. Por su parte, una aproximación reduccionista de la mente alienta el punto de vista de que cada variable psicológica puede ser enteramente identificada con propiedades fisiológicas, desalentando la idea de la psicología como ciencia que posee sus propias bases. El emergentismo (Bunge, 1985) sostiene que las funciones mentales son funciones cerebrales, estableciendo una estrecha relación entre psicología y fisiología. Todos los sistemas neurales plásticos se adquieren mediante el aprendizaje y la experiencia, y todos ellos involucran nuevas conectividades.

## Palabras clave

Dualismo Reduccionismo Emergentismo Mente

## ABSTRACT

DUALISM, REDUCTIONISM AND EMERGENTISM IN THE ARGENTINIAN PSYCHOLOGY

Two approaches to the philosophy of mind have been frequently rejected by psychologists: dualism and reductionism. From a dualistic point of view, the mind is often conceived as an spiritual entity, radically different from the matter and so, scientifically unaffordable. Besides, a reductionistic approach to the mind supports the idea that each psychological variable can be entirely identified with physiological properties, rejecting the idea that scientific psychology has his own basis. The emergentism (Bunge, 1985) maintain that mental functions are brain functions, so establishing a close relationship between psychology and physiology. All neural plastic systems are acquired by means of learning and experience and all involve new connectivity's.

## Key words

Dualism Reductionism Emergentism Mind

"That a somewhat extensive knowledge of physiology is a sine qua non for the thoroughly trained modern psychologist, goes without saying; an this is as true whether there be sympathy or not with the modern view, for, in the latter case, the psychologist can hardly avoid discussing some of the results of physiology, and such discussion, to be trustworthy and valuable, must be based upon knowledge". A MacDonald, Science, vol. XX, july-december, 1892.

La discusión acerca de las relaciones entre psicología y fisiología surgió en los comienzos mismos de la constitución de la psicología como ciencia y continúa siendo aún hoy, un punto controversial en la concepción de la mente. Dos aproximaciones a la filosofía de la mente han sido a menudo rechazadas por los psicólogos: el dualismo y el reduccionismo. Desde un punto de vista dualista, la mente es a menudo concebida como una entidad espiritual, radicalmente diferente de la materia. Por otro lado, una aproximación reduccionista acerca de la mente adhiere a la perspectiva de que cada variable psicológica puede ser enteramente identificada con propiedades fisiológicas, desalentando la idea de que la psicología es una ciencia basada en sus propios fundamentos.

Mario Bunge, quien ha desarrollado una aproximación alternativa a la filosofía de la psicología a la que ha denominado emergentismo (*El problema mente-cerebro*, 1985) y Jerry A. Fodor, (*Modularity of Mind*, 1983) acuerdan en un rechazo explícito tanto hacia el dualismo como al reduccionismo. También acuerdan en el importante papel que han dado al concepto de *función* en sus respectivos sistemas conceptuales.

El funcionalismo ha hecho uso de la teoría de Turing para su caracterización de estados mentales. Por ejemplo, dos funciones distintas se definen mediante dos estados de una máquina, S1 y S2; dos *inputs*, "1" y "0"; y dos *outputs*, "odd" o "even". Si usted quiere saber qué es S1, se le dirá que la naturaleza de S1 es "...enteramente relacional y enteramente capturada por la tabla de sus valores". Los funcionalistas piensan que los estados mentales pueden ser totalmente caracterizados en términos que involucran sólo un lenguaje lógico-matemático y señales de *input* y resultados conductuales o *outputs*. Los estados mentales se definen como un tipo de sistemas mecánicos (Block, 1994).

De acuerdo con esta visión, los estados mentales son sólo aquellos que pueden ser expresados mediante algoritmos. En palabras de Block, "...la conducta planificada, en términos cotidianos, responde a estímulos y a estados mentales intervinientes, tales como creencias y deseos. Tales explicaciones por sí mismas no deberían presuponer nada acerca de la neuroanatomía (...) Si una criatura sin cerebro -una máquina- puede pensar, el pensamiento no puede ser un estado del cerebro" (Block, 1994).

Como es notorio, esta reflexión incurre en un círculo vicioso, al adjudicar a una máquina capacidad de pensamiento, para luego alegar que el pensamiento no puede ser un estado del cerebro. Por su parte, Bunge (1979, 1980, 1987) ha definido *función* como "...el conjunto de procesos de un sistema" y a las *funciones mentales* como "un subconjunto de los procesos de los sistemas neurales plásticos del animal". Considera que las funciones mentales son funciones cerebrales, lo que significa la existencia de sólidas relaciones entre psicología y fisiología.

Desde su perspectiva, los sistemas neurales plásticos se adquieren mediante aprendizaje y experiencia, dando lugar a la aparición de nuevas conexiones.

El funcionalismo ha sido considerado una orientación privilegiada en la filosofía de la mente contemporánea. "El funcionalismo no está meramente vivo y bien, sino que es aún y con razón, el paradigma reinante en la filosofía de la mente" (Lycan, 1994). "Es uno de los desarrollos teóricos principales de la filosofía analítica del siglo XX" (Block, 1994).

Por otro lado, filósofos de la mente y psicólogos ignoran la filosofía emergentista y su fructífera aproximación a los fundamentos científicos de la psicología. Entre 1977 y 1985 Bunge se ha dedicado a elaborar tal enfoque, cuyas características raramente son tenidas en cuenta cuando se discute acerca del así llamado "problema mente-cerebro". Las raíces de esta tradición se remontan a las ideas de Helmholtz (Eckart y Gradmann, 1995) y Ramón y Cajal y contienen las visionarias especulaciones de Donald Hebb (1949) y Lorente de No (1902-1990). Este notable investigador español, último discípulo de Santiago Ramón y Cajal, emigró a Estados Unidos al comenzar en 1936 la guerra civil española, desarrollando allí destacadas contribuciones a las neurociencias y a la neurofisiología.

### 1. Psicología, epistemología y emergentismo.

#### La contribución de Mario Bunge

La concepción epistemológica acerca del así llamado *problema mente-cerebro* elaborada por Mario Bunge a partir de 1977, es una concepción altamente desarrollada como para evaluarla en el breve alcance de este parágrafo. Intentaré exponer aquí sus conceptos y contribuciones principales al presente estado de esta discusión aún ardua y difícil.

La concepción de Bunge acerca de la mente está sostenida sobre cuatro pilotes: las técnicas de elucidación características de la filosofía analítica, tomada ésta en un sentido amplio; el lenguaje de la teoría de sistemas; y un gran conocimiento constantemente actualizado acerca de las neurociencias y de las modernas teorías psicológicas. Resumiré aquí los rasgos principales de su sistema conceptual.

### 2. Monismo materialista (no dualista)

En palabras de Bunge, (1979:126) "...la mente no es una entidad separada, sino un conjunto de funciones cerebrales (...). Este es el *materialismo emergentista*, o la doctrina de acuerdo con la cual:

(a) todos los estados, eventos y procesos son estados de, o eventos y procesos en los cerebros de los vertebrados; (b) estos estados, eventos y procesos son emergentes con respecto a los componentes celulares del cerebro; y (c) las así llamadas relaciones psicofísicas (o psicosomáticas) son interacciones entre diferentes subsistemas del cerebro, o entre éstos y otros componentes del organismo (Bunge, 1977e)". "Cada hecho experimental introspectivamente como mental es idéntico con alguna actividad cerebral..." (Bunge, 1979:138).

Así visto, el emergentismo de Bunge es claramente un tipo de materialismo. Por qué, pues, ha sido juzgado en ocasiones como una doctrina dualista?

Una razón para ello es el antiguo significado de la palabra "emergentismo". En los días de ardua batalla entre evolucionistas y vitalistas (Sympson, 1966) algunos de estos últimos adoptaron el título de "vitalismo emergentista" para referirse a su propia doctrina. Uno de los más prominentes vitalistas, Henri Bergson, sostuvo la irreductibilidad del espíritu a materia. El cerebro no es, pues, en su concepto, el órgano del pensamiento y de la memoria o su depositario, sino solamente un instrumento que permite traducir los recuerdos en movimientos, y enlazar lo psíquico con lo corporal. Sostuvo asimismo que "...la vida es algo más que una propiedad de los cuerpos animales, algo más complejo, como una energía espiritual...". La llamó, en francés, *élan vital* -impulso vital. Con estas palabras Bergson se refería a un tipo de realidad diferente, que en su

opinión las ciencias naturales no podían abarcar. Tomando en cuenta estas consideraciones, es conveniente mantener separados estos dos significados completamente opuestos de la palabra "emergentismo".

### 3. Es un monismo, pero no reduccionista

Bunge define la actividad mental como un tipo de actividad cerebral: "Toda actividad mental es actividad cerebral, pero *la converso es falsa*... la actividad mental es la función de ciertos sistemas neuronales plásticos" (1979:138). Bunge creó el término *psicón* para referirse a todo sistema neural plástico en un animal, siendo los *psicones* las unidades de estudio de la psicología. Los *psicones* son sistemas neurales capaces de cambiar sus conexiones sinápticas en respuesta a la experiencia. Los *psicones* aparecen y se disuelven mediante el aprendizaje, la memoria, el olvido y cualquier otra clase de estados y procesos psicológicos.

Las funciones psíquicas son propiedades emergentes de los *psicones*, "esto es, propiedades de las que sus componentes carecen (...). Por lo tanto, los sistemas son entidades ontológicamente irreductibles..." (Bunge, 1979:131). Una función psíquica no puede ser reducida a sus componentes biológicos, porque hay propiedades de los sistemas neurales de los que sus componentes carecen.

### 4. Poder elucidatorio

Bunge ha aplicado el lenguaje de espacio de estados para elucidar cada concepto sustancial de la psicología. Como un resultado sorprendente de su notable trabajo, un conjunto de problemas clásicos de la teoría de la mente han hallado una solución. La unidad de la mente se define como "la unión de todos los procesos mentales (funciones) tales que los componentes del super-sistema plástico de un animal se conectan durante un período de tiempo "t"; la interacción mente-cuerpo está dada por "...interacciones entre sistemas neurales plásticos no comprometidos, por un lado, y sistemas neurales comprometidos o sistemas corporales que no forman parte del sistema nervioso central, por el otro lado (1979:142); la conciencia se define como "...un conjunto de estados de un sistema nervioso central altamente desarrollado de un animal *b* en el que *b* tiene un conocimiento directo de algunos procesos del sistema nervioso central u otros en *b*" (171); y así sucesivamente.

### 6. Uniendo filosofía de la mente, psicología y psicofisiología

En la medida en que Bunge define las funciones psíquicas en términos de cambios en la conectividad de los subsistemas neurales, su doctrina ofrece un fundamento sólido para comprender las conexiones entre biología y psicología. El materialismo emergentista impulsa "...la construcción de modelos neurales de las funciones mentales. (...) es la filosofía de la mente que respalda a la psicología fisiológica, la psico-química y la neurología" (185). Como repetidamente ha argumentado Bunge, esta teoría de la mente es monista, materialista y no reduccionista, ofreciendo así soluciones filosóficas para las relaciones clásicamente conflictivas entre estas disciplinas.

### 7. Unión de psicología y neurociencias

Como consecuencia de la integración de diferentes ramas de la psicología y de las neurociencias alentada por el emergentismo, ambas ciencias han refinado sus definiciones y mediciones en múltiples niveles y tipos de investigación.

### 8. La psicología es una ciencia natural

Puesto que la plasticidad es un rasgo definido y central de las funciones mentales, la psicología también tiene vínculos fuertes e íntimos con el resto de las ciencias biológicas.

### 9. La psicología también es una ciencia social

Desde un punto de vista emergentista, los *psicones* son el

objeto de la psicología y las neurociencias. Estos sistemas neurales plásticos construyen y remueven su conectividad en función de su experiencia. En los seres humanos, la experiencia es casi siempre una experiencia. En la concepción de Bunge sólo la sociedad humana tiene una economía *strictu-sensu*...”... el subsistema de una sociedad *h* cuyos miembros sostienen una transformación activa y organizada del ambiente de *h*; una cultura...el subsistema de *h* cuyos miembros se involucran en actividades mentales que controlan (o son controlados por) algunas de las actividades de otros miembros de *h*”; y una política “...el subsistema de *h* cuyos miembros controlan (o son controlados) por la conducta social de otros miembros de *h*. Sin sociedad, nadie puede convertirse en un ser humano. “Nosotros definimos humanidad en términos psicológicos y sociológicos mejor que en términos puramente biológicos. En esto seguimos la tradición de la antropología y la prehistoria, y rechazamos el Neo-Darwinismo (Bunge, 1979:182.

## EPISTEMOLOGÍA

El estilo de la aproximación epistemológica de Mario Bunge a la psicología -y otras ciencias- está en línea con la modalidad de Bertrand Russell, en tanto no discute cuestiones externas acerca de cómo debe trazarse la división entre ciencia y no ciencia. El ha puesto su foco en las teorías y conceptos psicológicos. La celebrada elucidación del concepto de número por parte de Russell tuvo gran influencia en la revolución matemática, a fines del siglo XX. Bunge ha desarrollado un nuevo marco conceptual para la psicología y otras teorizaciones acerca de la mente en el último cuarto del siglo XX. Ha creado un lenguaje y un conjunto de elucidaciones que ahora pertenecen al conocimiento científico de la psicología. Ha hecho posible la formulación de antiguos problemas filosóficos en nuevas teorías testeables. Ha impulsado experimentos empíricos, no experimentos mentales.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- MCDONALD, A.: Science, vol XX, july-diciembre, 1892
- BUNGE, M.: El problema Mente-Cerebro, Madrid, Tecnos, 1985, 1979, 1980, 1987.
- FODOR, J.: Modularity of Mind, 1983. Cambridge, MA: MIT Press.
- BLOCK, Ned (1994): “Qualia” in S. Guttenplan (Ed) A Companion to Philosophy of Mind. Oxford: Blackwell, 514-520.
- LYCAN, William (ed.): Mind and Cognition. A Reader, Blackwell, Oxford, 1990.
- ECKART, W. y GRADMANN, C.: Localización. Investigación y Ciencia 224, 1995, 16-25.
- RAMÓN y CAJAL, S. (1914): Estudios sobre la degeneración y regeneración del sistema nervioso.
- HEBB, D. (1949): The organization of behavior, Wiley, New York, 1949.
- LORENTE DE NO, R.J. (1990) Comp. Neurol .
- SYMPSON, H. (1966). Eudeba, Buenos Aires.
- BERGSON, H. (1963): Obras Escogidas, México, .
- RUSSELL, B. (1991): Apariencia y realidad. Los problemas de la filosofía. Edit. Labor, Barcelona, 19-22.

# HACIA UNA ÉTICA INTERCULTURAL EN LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

Milmaniene, Magali Paula  
Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Argentina

## RESUMEN

La ética occidental se sustenta en una concepción monocultural, expresión de los modos y los contenidos de una cultura hegemónica. La supuesta "universalidad" de los discursos éticos revela limitaciones, en la medida que ésta desconoce las particularidades socioculturales y las diferencias que singularizan a los hombres y a los grupos. En el campo de una ética aplicada, al analizar las investigaciones biomédicas, se observa que éstas también se inscriben en un paradigma etnocéntrico, dado que tienden a desconocer la alteridad del Otro, básicamente cuando ésta se asienta en diferencias culturales. Por su parte, las investigaciones psicológicas han estado influenciadas por una ideología positivista y han replicado a lo largo de la historia de su constitución el modelo médico: un modelo fundado en el análisis de un individuo supuestamente aislado y ajeno a los efectos de las determinaciones socioeconómicas y culturales que modelan su existencia. El desafío de la investigación en psicología es justamente recuperar la multiplicidad de creencias y cosmovisiones para crear un fecundo puente y un canal de comunicación con el saber científico.

## Palabras clave

Investigación Psicología Bioética Interculturalidad

## ABSTRACT

### TOWARDS AN INTERCULTURAL ETHICS IN PSYCHOLOGICAL INVESTIGATION

Western ethics are sustained in monocultural conceptions; they are expressions of hegemonic culture contents. The supposed "universality" of the ethical speeches reveals limitations, in the sense that this concept does not recognize sociocultural singularities and differences that distinguish human beings. When biomedical investigations are analyzed in the applied ethics field, usually ethnocentric paradigm emerges without recognizing cultural differences. On the other hand, the psychological investigations have been influenced by the positivism ideology and have replicated, throughout the history of their constitution, the medical model: a model founded on the analysis of an individual isolated and separated from the socioeconomic and cultural effects that shape his existence. The challenge of the investigation in psychology is the recovering of the multiplicity of beliefs and cosmovisions in order to create a prolific bridge and communication channels with scientific knowledge.

## Key words

Research Psychology Bioethics Interculturality

La ética occidental, expresada en su multiplicidad de códigos morales, se sustenta en una concepción monocultural, dado que expresa los modos y los contenidos de la cultura hegemónica de su tiempo. La supuesta "universalidad" de los discursos éticos revela limitaciones, en la medida que el concepto de universalidad desconoce las particularidades socioculturales y las diferencias étnicas, tradicionales e idiomáticas que singularizan a los hombres y a los grupos. En efecto, se puede decir que a grandes rasgos la ética piensa al hombre como un ser abstracto y ahistórico, más allá de las diversidades culturales, ignorando que éstas son parte esencial constitutiva de la identidad subjetiva y del imaginario grupal.

Voltaire afirmaba en la modernidad que "todos tienen el mismo fondo moral", pero este fondo común al cual aludía se basaba en definitiva, exclusivamente en la fisonomía cultural del hombre europeo de su tiempo. También Kant, en su *Antropología en sentido pragmático*, escribe que su propia ciudad -Königsberg- puede ser tomada como un lugar para el conocimiento del mundo y el hombre.

De este modo, puede observarse como dos pensadores de trascendencia reflexionan desde su universo simbólico de valores y generalizan sus ideas al conjunto de la humanidad sin plantear ningún orden de diferencias interculturales. Más aún, como señala Hannah Arendt, tanto la ética como la política, si bien deben fundar sus paradigmas en axiomas generales, tales como los derechos humanos, deben incluir en sus reflexiones las variables que imponen la pluralidad y diversidad de culturas e identidades socio-simbólicas.

## Las Ciencias Biomédicas

Ahora bien, si uno analiza el estado de las ciencias de la salud, se percibe que éstas se inscriben en este *paradigma etnocéntrico*, dado que tienden a desconocer la alteridad del Otro, especialmente en lo que atañe a las diferencias culturales, las que deben tomarse en consideración cuando se plantean los conflictos humanos. Históricamente, las ciencias médicas se han ido alejando cada vez más del contexto social y cultural donde se generan las enfermedades a las que tratan de estudiar, prevenir y curar. De este modo, elaboran explicaciones con pretensión de universalidad que, muchas veces, no caben en los esquemas de sentido común y de los saberes populares de una población, y por ello dejan de lado el espacio de la cotidianidad de los sujetos.

Precisamente en el campo de la *investigación en biomedicina*, existen numerosos ejemplos de este enfoque parcializado, que conduce a desencuentros y conflictos entre el investigador y el sujeto participante. Así, algunos informes sobre el rol del *consentimiento informado* en protocolos de investigación, muestran que algunos participantes incorporados comprenden parcialmente el estudio al cual fueron invitados a participar. Múltiples causas como la pobreza, el analfabetismo, el temor al cuerpo médico y fundamentalmente la distancia discursiva y cultural entre el investigador y el participante[1], no son tenidas en cuenta.

Si bien los códigos de ética tales como el de Núremberg (1948) o Helsinki (1964) y otros, constituyen elementos de protección frente a estas posiciones -ya que han puesto en juego el consentimiento informado como condición y eje nuclear de una investigación en biomedicina- ellos resultan insuficientes si se despoja, durante la investigación, a los sujetos y a los grupos

de sus características singulares.

Estas investigaciones desconocen que las formulas genéricas y abstractas no aprehenden las diferencias interculturales, las que siempre obligan a condicionar las hipótesis generales a las circunstancias particulares en las cuales se despliega la *intersubjetividad*. Por ello, es necesario que las investigaciones científicas -tanto en el campo biomédico como en el psico-social- incluyan en sus análisis las complejas determinaciones socioculturales e históricas que signan las conductas humanas e instalen de este modo la dimensión de lo particular. Sólo desde esta perspectiva, se puede aprehender al hombre en situación, desde el horizonte de su tiempo histórico, más allá de generalizaciones abusivas basadas en la hegemonía valorativa de un modelo único, sostenido habitualmente en auto-referencias etnocéntricas.

En síntesis, frente a una bioética supuestamente neutra, objetiva y a-política, restringida al ámbito de las ciencias biomédicas y sus dogmas, se propone una *bioética crítica*, anclada en el respeto por los Derechos Humanos, en el reconocimiento de la alteridad, y en el cuidado por las diferencias étnicas y socioculturales.

### Las investigaciones en el campo psicológico

Las investigaciones psicológicas han estado influenciadas por la ideología positivista y han replicado a lo largo de la historia de su constitución el *modelo médico*: un modelo fundado en el análisis de un individuo supuestamente aislado y ajeno a los efectos de las determinaciones socioeconómicas y culturales que modelan su existencia. Esto nos conduce a formularnos las siguientes preguntas: ¿resulta viable atender, curar o investigar una enfermedad desde un esquema axiológico completamente ajeno al de la persona que la padece? ¿Es posible procurar la salud a un paciente sin recuperar sus creencias, sus mitos o sus representaciones subjetivas en torno a la enfermedad? Se trata, tal como lo señala Sontag, de analizar el efecto de las metáforas sociales en torno a la enfermedad, es decir, "referirnos a las fantasías punitivas o sentimentales que se maquinan sobre ese estado." [ii] En este sentido... "es casi imposible residir en el reino de los enfermos sin dejarse influenciar con las siniestras metáforas con que han pintado su paisaje". [iii]

Si no se reconocen los propios códigos de expresión en la sintomatología de cualquier padecimiento, añadir meramente ciertas estrategias y alternativas que se consideran adecuadas no asegura que se pueda lograr el restablecimiento de la salud.

América Latina, nos ofrece un terreno signado por una diversidad de cosmovisiones en torno a la salud y la enfermedad, producto de los diversos procesos históricos de mestizaje y los movimientos migratorios. El desafío de la *investigación en psicología* -tema que hoy nos convoca- es justamente recuperar esta multiplicidad de creencias y cosmovisiones para crear un fecundo puente y un canal de comunicación con el saber médico. Este desafío nos impone reconocer en la diversidad idiomática y discursiva, todas aquellas significaciones vinculadas a la estructura socio-simbólica y socio-cultural de los pueblos.

### Investigación, ética y diferencia

Max Weber plantea en sus "*Estudios de metodología*" (1922) la diferencia entre *elección de valor* y *juicio de valor*. Mientras éste último nos conduce a una investigación que carece de rigor y potencia científica, el primero, por el contrario, implica un recorte del campo de estudio para su comprensión explicativa, asumiendo los valores diversos, afines o bien en tensión que signan a una época. De allí la necesidad de un modelo de investigación que, fundado en sólidos axiomas éticos y distante de todo relativismo moral, otorgue importancia a las diferencias y las variables socioculturales inherentes a vida social y psíquica de las mujeres y hombres. Esta posición epistemológica contribuye a sentar las bases éticas de una investigación psicológica guiada por la sistematización y coherencia interna

científica, previniendo los deslizamientos ideológicos imbuidos de juicios de valor.

Desde un aspecto práctico, esto se traduce en la necesidad de analizar el rol de la variable intercultural en las investigaciones psicológicas, a través del estudio de los mitos culturales acerca de los orígenes de las enfermedades, de las representaciones sociales en torno a la enfermedad y por último, de las prácticas psicológicas.

En el campo de los Tests, las evaluaciones y las entrevistas psicológicas, se deberá analizar en que medida se toman en cuenta las variables sociológicas, a la hora de interpretar datos y resultados. Cada grupo social sostiene una particular concepción antropológica y un modo de pensar la propia existencia.

En palabras de Omar Franca Tarragó: "Un test de inteligencia que maneje palabras no frecuentes en el lenguaje de los miembros de clase social baja, llevará a que éstos tengan dificultades en entender, y por consecuencia, los calificará con un coeficiente menor del que les corresponde." [iv]

Si bien todos los Tests y todas las evaluaciones psicológicas presuponen entre otros aspectos, una determinada concepción del hombre o de la cultura, así como una particular valoración axiológica, debemos complementar estos instrumentos con los datos del contexto, a saber: los aspectos socio-económicos, culturales y étnicos de cada individualidad.

La impropia interpretación de los datos que provee un paciente no supone solamente a una falta técnica, sino que debe considerarse también la posibilidad de un riesgo ético dado que podría generar algún orden de descalificación o estigmatización.

Se trata, en definitiva, de pensar la investigación en psicología como un ámbito orientado hacia el diálogo respetuoso y comprensivo con el Otro, posición que además de representar un límite a la posible justificación racionalizada de nuestro egocentrismo, nos ayuda a fundar un saber de mayor nivel simbólico y científico.

---

### NOTAS

[i] [i]Cfr Daniel Fitzgerald, Marotte Cécile, Rosa Irene Verdier, Warren D. Johnson, William Pape, Comprehension during informed consent in a less-developed country, en *The Lancet*; 360; October 30, 2002, 1301-1302.

Lyone N, Hyder Z, Chowdhury M, Ekstrom L, Obtaining informed consent in Bangladesh, *N Engl J Med*, 2001, 344-460.

[ii] Sontag Susan, *La enfermedad y sus metáforas y El sida y sus metáforas*, Buenos Aires, Taurus, 1989, P.11.

[iii] *Ibid.* p.11.

[iv] Franca Tarragó- Omar, *Ética para psicólogos. Introducción a la psicoética*, Desclée Brouwer, Bilbao, p. 136.

### BIBLIOGRAFÍA

BILBENY, Norbert: *Ética intercultural: La razón práctica frente a los retos de la diversidad cultural*, Barcelona, Ariel, 2004.

FRANCA-TARRAGÓ, Omar: *Ética para psicólogos*, Bilbao, Desclée De Brouwer, 1996.

FITZGERALD, D.; MAROTTE, C.; VERDIER, R.; JOHNSON, W.D.; PAPE, W.: "Comprehension during informed consent in a less-developed country " en *The Lancet*; 360; October 30, 2002, 1301-1302.

GARRAFA, Volnei, KOTTOW, Miguel, SAADA, Alya (coord.): *Estatuto Epistemológico de la Bioética*, México, Red Bioética UNESCO, 2005.

LYONE, N.; HYDER, Z.; CHOWDHURY, M.; EKSTROM, L.: "Obtaining informed consent in Bangladesh", *N. Engl. J. Med.*; 2001, 344-460.

KYMLICKA, Will: *Ciudadanía Multicultural*, Barcelona, Paidós, 1996.

OLBRICH, Tanja; BONGERS, Wolfgang (Comps.): *Literatura, cultura y enfermedad*, Buenos Aires, Paidós, 2006.

SONTAG, Susan.: *La enfermedad y sus metáforas y El SIDA y sus metáforas*, Buenos Aires, Taurus, 1989.

SPERONI, Juan Luis: "Bioética y derechos humanos en una realidad intercultural" en *Cuadernos de ética*. Vol.20, N. 33, 2005.

# ACERCA DEL CONCEPTO DE SUBLIMACIÓN

Najt, Norma Etel; Mirc, Andrea

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. UNLP. Argentina

## RESUMEN

Este documento presenta un trabajo de investigación realizado sobre un concepto clave para la producción teórica y la enseñanza en psicología, como es la noción de sublimación. La investigación indaga la sublimación en el marco de la teoría psicoanalítica, con el objeto de profundizar su explicación conceptual y decidir sobre la pertinencia de tomarlo como noción clave para explicar la producción social del saber. Aborda centralmente la noción de sublimación como mecanismo del aparato psíquico que ensambla, las condiciones de producción psíquica -los destinos pulsionales de la investigación sexual infantil- con las producciones del campo social, en un tiempo privilegiado: la infancia. Transformándose en condición de posibilidad para mantener la autonomía del pensamiento y las producciones sociales del saber. Desde este punto de vista, tiene como propósitos: contribuir a establecer el estatuto metapsicológico de las llamadas actividades sublimatorias en la infancia; analizar la sublimación como mecanismo de tramitación y simbolización en el aparato psíquico de los modos culturales; revisar el concepto freudiano de sublimación; diferenciar la sublimación de los otros destinos posibles de la pulsión sexual en la infancia; describir cómo inciden las condiciones sociales que permitirían un grado de simbolización general en la posibilidad de que aparezcan actividades sublimatorias.

## Palabras clave

Sublimación Infancia Campo Social

## ABSTRACT

### ABOUT THE SUBLIMATION CONCEPT.

This document presents a work of investigation made on a important concept for the production of and education in psychology as it is the sublimation notion. The investigation within the framework investigates the sublimation of the psychoanalytic theory, with the intention of deepening its conceptual explanation and deciding on the relevance to take it like key notion to explain the social production of the knowledge. It centrally approaches the notion of sublimation like mechanism of the psychic apparatus that it assembles, the conditions of psychic production - the destinies of the infantile sexual investigation with the productions of the social field, in a privileged time: the childhood. Transforming itself into condition of possibility to maintain the autonomy of the thought. From this point of view, it has like intentions: to contribute to establish the metapsychological statute of the calls activities sublimates in the childhood; to analyze the sublimation like transaction mechanism and symbolism in the psychic apparatus of the cultural ways; to differentiate the sublimation from the other possible destinies of the sexual energy in the childhood; to describe how the social conditions affect that would allow a degree of general symbolism in the possibility that they appear activities sublimates.

## Key words

Sublimation Childhood Social Field

## INTRODUCCIÓN

Este documento se propone presentar un trabajo de investigación realizado sobre un concepto clave para la producción teórica y la enseñanza en psicología, como es la noción de sublimación.

¿Por qué la sublimación? Se podría decir que hay una preocupación teórica a causa de la insuficiencia de ciertas formulaciones freudianas sobre el tema, preocupación que han dejado explicitado algunos teóricos, como Piera Aulagnier o J. Laplanche, y que han originado los interrogantes que surgen en este trabajo. Pero también hay que mencionar lo que significa la relación particular del investigador en la decisión de elegir un tema y convertirlo en preocupación teórica. Esa implicación subjetiva, es un punto fundamental en cualquier investigación. Y el tema que nos ocupa habla exactamente de eso: de la aventura estética y propia que es el pensamiento humano, de la aventura de la duda y el enigma, del impulso de saber y averiguar.

La investigación propone indagar la noción de sublimación en el marco de la teoría psicoanalítica, con el objeto de profundizar su explicación conceptual y decidir sobre la pertinencia de tomar este concepto como noción clave para explicar la producción social del saber.

Su originalidad reside en que el objeto de estudio se encuentra en un espacio no indagado, considerando que se aborda centralmente la sublimación como mecanismo del aparato psíquico que ensambla, las condiciones de producción psíquica -los destinos pulsionales de la investigación sexual infantil- con las producciones del campo social, en un tiempo privilegiado: la infancia.

En ese sentido, una de las preocupaciones centrales, es poner a prueba la relación entre los destinos de la pulsión de saber en la infancia, la actividad sublimatoria y el saber como creación social, basado en la pregunta kantiana acerca de las condiciones de posibilidad epistemológicas de un encuentro de este tipo.

Asimismo, se intenta demostrar la actualidad que puede seguir teniendo hoy en día el concepto de sublimación, a partir de precisar su campo conceptual, no sólo en la clínica del caso (cuestión que no es tema de este trabajo) sino también en los análisis de las ciencias sociales y en lo que se ha llamado el psicoanálisis aplicado, asumiendo que la actividad sublimatoria es una de las vías de simbolización individual y que ella se cruza, necesariamente, con la simbolización general.

En lo que respecta a lo que debería ser un estado de la cuestión, enunciaremos aquí sólo una presentación. Varios son los desarrollos teóricos y trabajos que han servido como punto de partida para la investigación, aún siendo desarrollos que delimitan marcos teóricos diferentes, que contienen hipótesis y posicionamientos dispares.

El término sublimación fue introducido en psicoanálisis por Sigmund Freud con el fin de explicar -desde un punto de vista económico y dinámico- ciertos tipos de actividades sostenidas por un deseo que no apunta, en forma manifiesta, hacia un fin sexual. Este concepto es recurrente en la obra de Freud, sin embargo tanto desde el punto de vista descriptivo como meta psicológico quedan incertidumbres con respecto al tema.

Laplanche y Pontalis[i] citan dos cuestiones que son para subrayar: en la literatura psicoanalítica se recurre con frecuencia a la sublimación porque esta noción responde a una exigencia doctrinal y resulta difícil prescindir de ella, sin embargo la ausencia de una teoría de la sublimación sigue siendo una de las



lagunas del pensamiento psicoanalítico.

En la medida en que la teoría de la sublimación quedó poco elaborada, ha permanecido en estado de simple indicación su delimitación con respecto a los procesos limítrofes -formación reactiva, inhibición en cuanto al fin, idealización, represión, severidad del superyo- como así también se generaron preguntas sin respuestas en el ámbito de las actividades sublimadas. Y no sólo que ha sido poco elaborado el campo que abre este concepto sino que además han quedado para trabajar las propias hipótesis de Freud sugeridas en su obra.

Tomando la posta dejada por la obra de Freud, varios psicoanalistas han producido en los últimos años algunos acercamientos teóricos al tema. Quienes están pensando no sólo la metapsicología freudiana sino también la práctica con niños-anudan el concepto de sublimación con la pulsión de saber, y la autonomía del pensar. Contamos allí con los desarrollos extensos de Cornelius Castoriadis, de Jean Laplanche y sus *Problemáticas*, el aporte de Dio Bleichmar en relación a las fobias y la clínica con niños, entre otros.

### **Sobre las cuestiones metodológicas**

La orientación de esta investigación, tiene como supuesto hipotético que la sublimación -como uno de los destinos posibles de la pulsión epistemofílica en la infancia- es el mecanismo psíquico que enlaza los destinos pulsionales y subjetivos con los modos sociales de simbolización, transformándose en condición de posibilidad para mantener la autonomía del pensamiento y las producciones sociales del saber.

Desde este punto de vista, tiene ciertos propósitos que pueden describirse como objetivos: contribuir a establecer el estatuto metapsicológico de las llamadas actividades sublimatorias en la infancia; analizar la sublimación como mecanismo de tramitación y simbolización en el aparato psíquico de los modos culturales; revisar el concepto freudiano de sublimación; diferenciar la sublimación de los otros destinos posibles de la pulsión sexual en la infancia; describir cómo inciden las condiciones sociales que permitirían un grado de simbolización general en la posibilidad de que aparezcan actividades sublimatorias. Con respecto a las cuestiones del método, se propicia revisar y adoptar la perspectiva que parezca metodológicamente más adecuada para responder a las preguntas de esta investigación. Para ello, se consideran dos cuestiones: sobre el psicoanálisis y su método de investigación, y sobre la decisión metodológica de que ésta sea una investigación de tipo cualitativa.

El psicoanálisis se constituyó desde sus comienzos como una práctica de la particularidad del sujeto. Ese es el sentido más estricto que se le puede dar a la consigna freudiana de no hacer del psicoanálisis una cosmovisión. Pero el sentido freudiano de esa consigna no se ordena en un pesimismo generalizado sobre la comprensión de los fenómenos sociales sino que apunta a subrayar, a recordar, que el psicoanálisis es básicamente una práctica del caso por caso, del uno por uno, donde la teoría -es decir algo general- se centra en los casos o en conjuntos de casos y en las características particulares que los distinguen. ¿Cómo pensar entonces la posibilidad de construir teoría científica sobre presentaciones subjetivas? Para ello, se realiza en la investigación un recorrido de los textos freudianos recuperando el movimiento del pensamiento de Freud en su largo trabajo de fundar el método científico de una ciencia que explique "la mente humana". Desde los escritos primeros, que mantienen continuidad con el pensamiento de la psiquiatría de fines de siglo XIX (por ese motivo son prepsicoanalíticos en sentido estricto, pero en los que ya se encuentra presente el germen de la nueva propuesta científica), y desde el conjunto de textos que evidencian -al decir de Bourdieu- el poder de ruptura y de generalización del modelo teórico freudiano. ¿Qué provoca este nuevo descubrimiento en la intelectualidad del momento? Lejos de verlo como un aporte a las ciencias, la propuesta freudiana es rechazada. Sin embargo, cien años

después de la formulación teórica de la sexualidad infantil, es un logro científico que se haya "turbado el sueño del mundo" de esa manera. Porque la investigación psicoanalítica insiste en la aventura de hacer ciencia, de alimentar la duda y las búsquedas (más que las certezas), y por mantener la "vigilancia epistemológica crítica" eligiendo los instrumentos que midan lo que desean medir. Si algunos casos freudianos se han constituido como modelos clínicos originales de la meta psicología psicoanalítica y la psicopatología clínica, es porque ellos tienen valor epistémico.

Por otro lado, la decisión de realizar una investigación de tipo cualitativa, está fundamentalmente centrada en la cuestión del método, entendiendo que la elección entre las alternativas técnicas para cercar los problemas concretos de investigación es una especulación de tipo epistemológica. Se puede considerar a la investigación cualitativa como un campo muy amplio que atraviesa disciplinas, problemas de investigación, métodos y perspectivas epistemológicas, y que como tal es un conjunto de prácticas interpretativas.[ii] En este sentido debe proporcionar una descripción densa de la vida social (Geertz) lo que supone una detallada presentación del contexto y del significado de los eventos relevantes para quienes se encuentran involucrados en ellos. Si hubiera "pérdida de rigor" por variaciones diversas, es más que compensada por su rigurosidad para construir conocimiento sobre lo propio de las ciencias sociales: el sujeto parlante y pensante. Es decir, sabemos del carácter subjetivo de los hechos sociales y de su "irreducibilidad a los métodos rigurosos de la ciencia" porque esta cuestión fue (o sigue siendo) la piedra fundamental de discusión con la crítica positivista. Por eso, Bourdieu plantea que "la obediencia incondicional a un organon de reglas lógicas tiende a producir un efecto de clausura prematura...", apostando más bien a las afirmaciones de Freud o Hempel sobre la "elasticidad en las definiciones" o "la disponibilidad semántica de los conceptos", no sólo como posibilidad científica sino como condición del descubrimiento.[iii]

El psicoanálisis asume al menos que en determinadas configuraciones sociales hay arquetipos, de allí la posibilidad de generalización y el verdadero valor epistemológico del caso único que debe dar cuenta de estas estructuras arquetípicas. Porque la subjetividad atañe a procesos históricos políticos y sociales de producción de sujetos sociales que tienen un ensamblaje relativo con los procesos de la constitución psíquica. El sujeto se constituye como sujeto en la trama social, es indisoluble de ella, pero no es la trama social, en ese sentido, hay autonomía en la heteronomía.[iv]

Así la perspectiva metodológica más adecuada para responder a las preguntas de esta investigación -teniendo en cuenta el objeto de estudio y que el psicoanálisis es la práctica que toma a su cargo el problema de la particularidad subjetiva- es una perspectiva de carácter cualitativa en toda su estrategia metodológica: tanto en la recolección de la información como en su análisis, asumiendo que el diseño pensado es flexible y por lo tanto puede haber modificaciones en el transcurso de la investigación. Sus instrumentos y procedimientos de abordaje entonces, corresponden a la indagación de artículos, trabajos, desarrollos teóricos sobre el tema y análisis de casos en la producción freudiana.

Seguramente estas decisiones conllevan ciertos riesgos en términos de rigurosidad científica, entre ellos, la tendencia a la doble hermenéutica y la tendencia no verificatoria. La vigilancia epistemológica, la brújula de esta vigilancia, estaría dada en lo que Laurent Assoun nombra como momento del descubrimiento: "es aquel donde se encuentra nombrado cierto nivel de teorización que permite dar cuenta de manera coherente de cierto campo de fenómenos...". Y en el descubrimiento analítico se encuentran ciertos términos como ineludibles:[v]: el material clínico de observación, las relaciones inducidas de ese material, los conceptos que permiten identificar relaciones con el material, y el procedimiento, que consiste en poner de relieve

aquello que trata de significarse en el material, producir principios que cristalizan un nudo de relaciones y finalmente nombrar, mediante conceptos, ese nudo de relaciones.

## A MODO DE SÍNTESIS

Muchos estudios, artículos, disertaciones actuales, mencionan la sublimación en referencia a la creación artística y los procesos culturales. Sin embargo, interesa aquí particularmente el diálogo con los textos para profundizar cuál es el trabajo psíquico en la infancia que es condición necesaria para derivar la meta sexual a un objeto no sexual con valor social, cuáles son los posibles destinos de esa derivación pulsional, a qué se refiere el "valor social" del objeto sublimado y si esta actividad psíquica es la posibilidad para la producción del conocimiento (por ejemplo la investigación académica) que hace a la condición humana.

Hablar de trabajo de la organización psíquica y de condiciones de posibilidad, es suponer que la organización psíquica está abierta a recibir elementos de "lo exterior"[vi] como efecto de la cultura, producido a partir de la inclusión del sujeto en relaciones estructurantes universales (estructura del Edipo). Eros y Ananké (el apremio de la vida) como progenitores de la cultura humana. Los destinos pulsionales están ligados, entonces, a los modos en que se modelan las relaciones culturales como formas de pautación históricamente determinados.[vii]

Se establecen así, algunas premisas básicas para el desarrollo de la investigación, y que es interesante explicitar porque no dejan de presentar dificultades:

- que la sublimación es un destino posible, aunque no único, de la pulsión de saber que marcará destinos del sujeto y se ligará con modos de producción social. Así lo considera Freud desde su formulación inicial: mediante el proceso de sublimación (desviación de las fuerzas pulsionales sexuales de sus metas y su orientación hacia metas nuevas) se adquieren poderosos componentes para todos los logros culturales. [viii]
- que la sublimación sea un destino de la pulsión de investigar, pone de manifiesto los lazos entre la curiosidad sexual temprana y la curiosidad intelectual posterior. Pero se convierte en un problema de otro orden cuando hay que mostrar cómo la primera se transforma en la segunda,
- que el "objeto" de la sublimación también sea contingente, supone que es necesario entender la diversidad del pensamiento moderno como actividades sociales en un mundo social; es decir, "estructuras culturales" en los términos de C. Geertz.

Como se ha mencionado, en la obra de Freud la noción de sublimación no tiene un desarrollo teórico, y sus apariciones están destinadas siempre a servir de clivaje o "salvavidas" de otros fenómenos o conceptos sustanciales en la teoría psicoanalítica (el narcisismo, la creación del poeta, el dualismo pulsional). Como dice Laplanche, "responde a una exigencia doctrinal".

Hacer entonces, un recorrido de esta noción es a la vez, inventarle un recorrido, crearle una historia, darle un estatuto metapsicológico. Tarea que él mismo ha dejado explícitamente para otros, haciendo de la sublimación una noción difícil de prescindir. Carlo Ginzburg propone para la interpretación científica considerar ciertos puntos privilegiados, indicios, que permitan descifrar la realidad, al igual que Freud entendía los síntomas, Holmes las pistas de asesinatos o Morelli los rasgos pictóricos. Elegir este modo de recorrer los textos, permite ir leyendo las ideas sobre la sublimación como rasgos o detalles; algunos poco estimados, otros encubiertos o con aparente poca relevancia teórica. La tarea es construir sobre esos rasgos; convertirlos en claves de acceso a los hilos que deja el autor para armar una trama compleja y transformarlos en hechos teóricos que pueden ser ordenados por el lector/observador en una secuencia narrativa.

## NOTAS

[i] Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (1971), *Diccionario de Psicoanálisis*, Editorial Labor S.A.

[ii] Castro, R. (1996), "En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo". En Szasz, I y Lerner, S. (comps) *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México, El colegio de México.

[iii] Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., Passeron, J.C. (1975), *El oficio de sociólogo*. Siglo Veintiuno Editores. 11ª edición.

[iv] Dense Najmanovich, (2004), "Castoriadis: imaginación radical y complejidad". En Luis Hornstein (comp.) *Proyecto Terapéutico. De Piera Aulagnier al psicoanálisis actual*. Paidós.

[v] Laurent Assoun, P. "Los grandes descubrimientos del psicoanálisis", en *Historia del Psicoanálisis*. Granica Edit.

[vi] Cuestión que debería ser situada en términos del juego endógeno - exógeno, es decir cómo el aparato lo cualifica, compone, descompone, metaboliza, simboliza. Teniendo en cuenta que la materialidad identificatoria del Yo proviene del exterior, sin embargo el sujeto lo considera como producto de sí mismo.

[vii] Freud, S. (1930). *El malestar en la Cultura*. Amorrortu Editores. *Obras Completas*. Tomo XXI.

[viii] Freud, S. (1905). *Tres Ensayos de teoría sexual*. Amorrortu Editores. *Obras Completas*. Tomo VII.

## BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, G. (2001), Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.

AGAMBEN, G. (2005), Profanaciones. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.

AULAGNIER, P. (1979), Los destinos del placer. Alineación, amor, pasión. Paidós. Buenos Aires. 1ª edición 1994.

BAJTIN, M. (1979), Estética de la Creación Verbal. Siglo Veintiuno Editores. Quinta edición en castellano 1992.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968), La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

BLEICHMAR, S. (1984), En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

BLEICHMAR, S. (1990), "Lo inconsciente: fecundidad clínica y sus paradigmas" en *Lecturas de Freud*. Lugar Editorial. Buenos Aires.

BLEICHMAR, S. (1993), La fundación de lo inconsciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

BLEICHMAR, S. (1995), "Sobre los recursos del método" en *Cuaderno de Psicología Clínica de Niños y Adolescentes*. Editorial de la UNLP.

BLEICHMAR, S. (1999), Clínica psicoanalítica y neogenesis. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

BLEICHMAR, S. (2002), Dolor País. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre y LOIC J.D. Wacquant, (1995), Respuestas. Por una antropología reflexiva. México, Editorial Grijalbo.

BOURDIEU, P. (1987), Cosas dichas. España, Editorial Gedisa, 1993.

BOURDIEU, P. (1984), Sociología y Cultura, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Editorial Grijalbo, 1990.

BOURDIEU, P. y otros (1973), El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Siglo Veintiuno Editores, México. Undécima edición en español 1988.

CASTORIADIS, C. (1975), La institución imaginaria de la sociedad. Volumen 2. El imaginario social y la institución. Editores Tusquets. Buenos Aires. 1ª. Reimpresión 1999.

CASTORIADIS, C. (1986), El psicoanálisis, proyecto y elucidación. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 2ª Edición 1998

CASTORIADIS, C. (1990), El mundo fragmentado. Editorial Altamira. Buenos Aires.

CASTORIADIS, C. (1991), "Lógica, imaginación, reflexión" en *El inconsciente y la ciencia*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

CASTORIADIS, C. (1998), Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Eudeba. Buenos Aires.

CASTORIADIS, C. (1999), Figuras de lo pensable. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

CASTRO, R. (1996), "En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo". En Szasz, I y Lerner, S. (comps) *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México, El colegio de México

DIO BLEICHMAR, E. (1991), Temores y Fobias. Condiciones de génesis en la infancia. Editorial Gedisa. España.

ECO, U. (1992), Cómo se hace una tesis, Barcelona, Gedisa.

ENRIQUEZ, E. (1991), "El sujeto humano: de la clausura identitaria a la

apertura del mundo" en *El inconsciente y la ciencia*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

FREUD, S., *Obras Completas*. Amorrortu Editores.

GEERTZ, C. (1973), *La interpretación de las culturas*. Gedisa, España. Decimotercera reimpresión 2005

GEERTZ, C. (1983), *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Introducción y Capítulo I. Ediciones Paidós.

GEERTZ, C. (1988), *El antropólogo como autor*. Ediciones Paidós.

GINZBURG, C. (1986), *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Editorial Gedisa España. Segunda reimpresión 1999.

HORNSTEIN, L. y otros (2004), *Proyecto Terapéutico. De Piera Aulagnier al psicoanálisis actual*. Paidós. Buenos Aires.

LAPLANCHE, J. (1970), *Vida y muerte en psicoanálisis*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 2da reimpresión 1992.

LAPLANCHE, J. y PONTALIS J.B. (1971), *Diccionario de Psicoanálisis*. Editorial Labor S.A.

LAPLANCHE, J. (1980), *La sublimación. Problemáticas III. 1975-1977*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. Segunda edición 1983.

LAPLANCHE, J. (1981), *El inconsciente y el ello. Problemáticas IV. 1977-1979*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

LAPLANCHE, J. (1987), *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. La seducción originaria*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

LAPLANCHE, J. (1997), "Conversaciones con Jean Laplanche" Texto de la intervención de Jean Laplanche el 24 de octubre de 1997 en el Hotel Plaza, Buenos Aires, Argentina. Presentación y preguntas a cargo de Silvia Bleichmar. Texto establecido por Ariel Viguera.

LAPLANCHE, J. (2001), *Entre seducción e inspiración: el hombre*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

LAURENT ASSOUN, P. (1993), *Introducción a la meta psicología freudiana*. Paidós, Buenos Aires.

LAURENT ASSOUN, P., "Los grandes descubrimientos del psicoanálisis" en *Historia del Psicoanálisis*. (varios autores) Granica Editores.

LEVI STRAUSS, C. (1949), *Las Estructuras Elementales del Parentesco*. Editorial Planeta Argentina S.A.I.C. Barcelona.

LEVI STRAUSS, C. (1958), *Antropología Estructural*. EUDEBA. Buenos Aires.

LORIN, C. (2004), "La sublimation selon Bernfeld. Apports conceptuels nouveaux: transposition et percolation" en *Recherches en Psychanalyse*. Editorial L'Esprit Du Temps. Francia.

NAJT, N. (2005), *Investigaciones en Clínica con Niños y Adolescentes*. Texto en versión preliminar.

ZAFIROPOULOS, M. (2002), *Lacan y las Ciencias Sociales. La declinación del Padre (1938-1953)*. Nueva Visión. Buenos Aires.

# ASIMETRÍA EN LA RELACIÓN INVESTIGADOR-PARTICIPANTE: SUS CONSECUENCIAS ÉTICAS

Polonuer, Jessica Laura  
PICT 2005, Argentina

## RESUMEN

Se analiza el tema de la asimetría de la relación investigador-sujeto participante. Se puede definir este fenómeno, como la desigual distribución de poder, de saber y -en términos generales- de poder de decisión. En nuestra cultura existe una alta estima por los objetivos y el sentido de la ciencia y la experimentación, ello consolida y legitima aún más estos efectos de poder. Además los roles profesionales relacionados con el cuidado de la salud tienen un prestigio social de profundas raíces histórica. Se constituye así una definición clara en relación a las expectativas de rol. A pesar de estas consideraciones, la asimetría no se ha estudiado suficientemente en sus consecuencias éticas, específicamente en lo relacionado con el consentimiento informado y el ejercicio de la autonomía. Se ilustra esta asimetría con las experiencias de M.T. Orne y S. Milgram. Se analiza el significado del consentimiento informado como requisito ético y se afirma que desestimar esta asimetría puede desdibujar el compromiso ético implícito en los fundamentos mismos de la doctrina del consentimiento informado. Finalmente se presenta una interpretación contextual de la autonomía que implica un fomento activo de la misma.

## Palabras clave

Ética Asimetría Consentimiento Autonomía

## ABSTRACT

ASYMMETRY IN THE RESEARCHER-PARTICIPANT RELATION: ITS ETHICAL CONSEQUENCES

We study the asymmetry of the relation between researcher and participant. We understand it as the unequal distribution of power, knowledge and power of decision. In our culture we have high regard for the aims and meaning of science and experimentation, this consolidates this power. Besides, professional roles in the field of health care have a social prestige from deep historical roots. In spite of these considerations, asymmetry has not been studied enough in terms of its ethical consequences, especially related to informed consent and autonomy. We illustrate the topic with the experiences of M.T. Orne and S. Milgram. We analyse the meaning of informed consent as an ethical requirement, and we state that disowning this asymmetry jeopardize the ethical commitment implicit in the foundations of the informed consent doctrine. Finally we present the importance of an active promotion of autonomous decisions within the frame of a contextual interpretation of autonomy.

## Key words

Ethics Asymmetry Consent Autonomy

*It is to the large degree probable that the subject(s)...general attitude of mind is that of ready complacency and cheerful willingness to assist the investigator in every possible way by reporting to him those very things which he most eager to find and that the very questions of the experiment ... suggest the shade of reply expected... Indeed... it seems too often as if the subject were now regarded as an stupid automaton... (A.H. Pierce, 1908, citado por Orne, o.c.)*

Dada la importancia que ha adquirido actualmente la investigación científica nos proponemos analizar el tema de la *asimetría de la relación investigador-sujeto participante*.

Se puede definir este fenómeno, como la desigual distribución de poder, de saber y -en términos generales- de poder de decisión. Si se toma en cuenta además, que en nuestra cultura existe una alta estima por los objetivos y el sentido de la ciencia y la experimentación, ello lleva a consolidar y legitimar aún más estos efectos de poder. A eso debe añadirse que los roles profesionales relacionados con el cuidado de la salud tienen un prestigio social de profundas raíces históricas.

A pesar de estas consideraciones, la asimetría de la relación investigador-participante ha sido considerada principalmente en términos de un ingrediente importante de la motivación del sujeto participante y como un factor relevante de influencia en el "setting" experimental (Orne) Sin embargo, no se ha estudiado suficientemente de qué modo esta asimetría puede condicionar los requisitos éticos de las investigaciones.

Los principios y normas éticas que regulan la práctica profesional en general y la investigación en particular son guías que orientan la conducta y están dirigidas a fomentar una práctica responsable que proteja principalmente a los individuos involucrados, ya sea pacientes ó participantes de una investigación. El compromiso ético forma parte esencial de la integridad profesional, y condiciona el valor y la calidad de cualquier práctica, desde cualquier teoría y en todo contexto de investigación.

## DOS INVESTIGACIONES ILUSTRATIVAS

Para ejemplificar claramente esta situación, es preciso mencionar dos investigaciones paradigmáticas que revelan el alcance de la sumisión de los participantes al poder investido en el investigador: son el experimento de Orne y el de Milgram. Ante la asimetría entre el investigador y el participante - señala Leibovich de Duarte- debe existir una señal de alerta dado que resulta indudable la coerción que ejerce un investigador y el poder que detenta.

M. T. Orne (1962), analizando la situación experimental, destaca la importancia de considerar la probable motivación del sujeto participante, constituyendo ésta un importante factor de influencia en el "setting" experimental. Si bien no tiene en cuenta las consecuencias éticas de estos factores su experimento, pone de manifiesto los efectos del contexto experimental y de la figura del investigador, atendiendo a las expectativas de rol, a la asimetría y a la sumisión de los participantes. La experiencia realizada fue la siguiente: los participantes debían realizar una serie de sumas de números en hojas que contenían filas de dígitos. Para completar una sola hoja, el sujeto debía realizar 224 sumas. A cada persona se le presentaba una pila

de 2000 hojas, claramente una tarea imposible de completar. Luego que se daban las instrucciones, se les retiraban los relojes y se les decía: "Continúen trabajando, eventualmente volveré". Cinco horas y media después fue el investigador el que decidió interrumpir el experimento. Dado que la intención era buscar una tarea que fuera interrumpida espontáneamente luego de un breve período, crearon una situación más frustrante aún, en la cual además de la tarea descrita aquí con las sumas de números, se les indicaba que una vez terminada las adiciones de cada hoja, debían tomar una tarjeta de una gran pila donde recibirían las instrucciones para continuar. Luego debían romper cada hoja de sumas. Se les solicitaba que trabajaran con rapidez y precisión. Todas las tarjetas contenían exactamente las mismas instrucciones. Se esperaba que los sujetos abandonaran el experimento tan pronto se dieran cuenta de esto y del sinsentido del trabajo. Para su sorpresa, vieron que los sujetos persistían en la tarea por varias horas con relativamente poca demostración de molestia u hostilidad.

Stanley Milgram publicó en 1963 su trabajo "*Behavioral study of obedience*". Allí describe una investigación que alcanzó gran repercusión, tanto por sus resultados como por las implicancias éticas del diseño. Entre 1961 y 1962 condujo, en la Universidad de Yale, una serie de experimentos que se presentaban a los voluntarios como una investigación sobre el aprendizaje. El verdadero objetivo del estudio era la conducta de los participantes en relación a la obediencia a la autoridad. Dada la gran divulgación de dicha experiencia no me detendré en los detalles de la misma y me limitaré a recordar que, para sorpresa de los investigadores casi el 6 % de los participantes, residentes comunes de la ciudad de New Haven, estaban dispuestos a dar una descarga eléctrica aparentemente dañina de hasta 450 voltios a una víctima que se quejaba lastimosamente, simplemente porque una autoridad científica lo ordenaba. La víctima era en realidad un actor que no recibía shock alguno, pero este hecho era revelado a los sujetos al final del experimento. Vemos entonces que los participantes, sabiendo *en teoría* que se podían retirar de la investigación cuando lo desearan, accedieron a continuar con experiencias claramente tediosas en un caso y claramente estresantes y ansiógenas en el otro. Además, en su mayoría, cuando se enfrentaron a la duda de proseguir o detenerse, decidieron continuar si los investigadores así lo requerían. Como comenta Orne, la frase mágica "esto es un experimento", garantiza a los ojos de las personas, un propósito legítimo. Hay una confianza implícita en la importancia de la investigación, y la asunción de que el investigador es responsable y competente. Por añadidura las personas participantes por lo general, desean desempeñar un "buen rol" y actuar como un "buen sujeto" para la investigación. Las únicas otras relaciones donde un tal amplio rango de pedidos son llevados a cabo con poco o ningún cuestionamiento son las de la completa autoridad, como algunas relaciones padre-hijo o algunas relaciones médico-paciente (Orne)

Estudios sobre obediencia a la autoridad y manejos de poder identifican seis posibles fuentes de poder social de una autoridad (Blass) (French & Raven):

- a. poder coercitivo que también es una fuente potencial de castigo,
- b. poder de premiar que también es una fuente potencial de aprobación,
- c. poder legítimo con su derecho a prescribir conductas,
- d. poder en autoridades que son admiradas,
- e. poder que deriva de la pericia o habilidad,
- f. poder que deriva de información otorgada de una manera convincente.

Podemos identificar estas fuentes de poder en el contexto de la investigación científica, así como en el mundo médico y el de la asistencia profesional en el ámbito "psi". ¿De qué manera aparecen estas fuentes? En todos los casos de situaciones experimentales aparece la fuente de poder señalada en las situaciones e) y f), es decir, la pericia y la habilidad y la

información convincente facilitan conductas de obediencia basadas en la presencia de autoridad legitimada. Si el investigador tiene una relación dual con el participante, ya sea porque es además su paciente, o porque comparte con él un contexto laboral o académico en jerarquía superior, puede facilitarse además lo descrito en los casos a) y b), es decir, la fuente de poder surge de la posible coerción que puede ejercerse siendo la autoridad fuente de potencial castigo o aprobación.

Este poder puede ser acrecentado, disminuido, puede usarse de un modo correcto o incorrecto pero lo que no puede es ser ignorado. Por ello, "el investigador debe asegurar la libertad y autodeterminación del participante, dado que él se encuentra, de algún modo, sujeto a la voluntad del proyecto científico y a la posibilidad de manipulación que esa sujeción implica (Rovaletti, 248)

## SIGNIFICADO DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO

El consentimiento informado es el proceso mediante el cual una persona competente, provista de la información adecuada y sin coerciones, acepta (o rechaza) seguir un tratamiento propuesto o participar en una investigación. La importancia que se le otorga hoy a dicha autorización es producto de una larga historia de abusos cuyo paradigma fue la experimentación nazi en los campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial. Como consecuencia de las aberraciones allí infligidas a personas, se establece en el Código de Núremberg un artículo que obliga a solicitar el consentimiento de los sujetos antes de someterlos a una investigación. Dicha autorización tomó el nombre de *Consentimiento Voluntario*. En 1957 en el marco de un caso judicial contra la Leland Stanford University en EE.UU, se utilizó por primera vez la expresión *Consentimiento Informado*, aludiendo no sólo a la obligación de obtener el consentimiento del paciente antes de someterlo a una intervención o práctica asistencial, sino a la exigencia de informar adecuadamente al paciente para que este consentimiento sea considerado válido. La doctrina del *consentimiento informado*, consolida un modelo diferente de relación asistencial, no paternalista y desprovista del sesgo autoritario tradicional. El eje principal de dicha doctrina es el respeto por la autodeterminación del paciente y la promoción de su bienestar. A su vez consolida el factor fiduciario de la relación. En el ámbito de la investigación con sujetos humanos el consentimiento informado de los participantes es uno de los requisitos éticos más incuestionados: hoy no se puede concebir una investigación en la que participen sujetos bajo coerción o desinformados.

Una exploración de la bibliografía actual y de las bases de datos de publicaciones revela que por lo general, los estudios y las investigaciones sobre el consentimiento informado analizan las siguientes cuestiones: competencia del sujeto, evaluación de la capacidad para consentir, factores relacionados con la comprensión y "legibilidad" de los formularios de consentimiento, conocimiento o desconocimiento de derechos por parte de los sujetos participantes, dinero o incentivos y validez del consentimiento, clase y cantidad de información que se debe suministrar, consignas engañosas en la investigación, competencia de grupos vulnerables, consentimiento con niños y adolescentes y validez universal del modelo occidental de consentimiento en otras culturas. Observamos que rara vez es tenida en cuenta la asimetría de la relación investigador-participantes como una variable de peso para la aceptación de los sujetos a participar. Esta desigual posición de poder no puede ser desatendida en el momento de solicitar el consentimiento. No tenerla en cuenta es desdibujar el compromiso ético implícito en los fundamentos mismos de la doctrina del consentimiento informado. En este sentido dicha situación es mucho más condicionante cuando el profesional que brinda asistencia es el investigador y es quien solicita a "su" paciente el consentimiento para participar. Esta situación agrega a la asimetría de la relación, el componente fiduciario y sentimientos de gratitud o la sensación de deber alguna clase de retribución. En este

contexto la aceptación o el rechazo de la participación están tan condicionada que difícilmente pueda hablarse de consentimiento válido. Algo similar ocurre en otras relaciones asimétricas, cuando por ejemplo un docente invita a sus alumnos a participar en una investigación o vínculos claramente jerárquicos cuando esto sucede entre jefe y subordinados. Esto no significa que la investigación no es posible en estos últimos casos pero deben considerarse especialmente si pueden darse las condiciones para asegurar la libre voluntad de los sujetos en el momento de consentir.

## LA AUTONOMÍA

Es frecuente que el enfoque tradicional interprete la autonomía como un acto individual, como un ejercicio de independencia y autodeterminación. Esta perspectiva, muchas veces desalienta la consideración del contexto en la toma de decisiones. Desde este punto de vista, Sherwin considera que las decisiones de las personas se consideran autónomas si la persona es:

- Competente (racional)
- Realiza una elección razonable dentro de un conjunto de opciones disponibles.
- Tiene información adecuada y comprende las opciones.
- Se encuentra libre de coerción.

Esta última condición, la libertad de coerción es especialmente difícil de evaluar. Aceptamos el hecho de que la ausencia total de coerción es un ideal, al menos si entendemos que todo integrante de la sociedad se encuentra influenciado por múltiples elementos: otras personas, ideales, deseos, necesidades, aspectos inconscientes, etc. Sin embargo, consideramos que dichas influencias forman parte de la identidad de toda persona que establece relaciones con los otros y su medio. De otro modo, sería imposible una sola elección autónomamente "pura". Ahora bien, el contexto de las relaciones de poder puede dificultar las decisiones autónomas y condicionarlas severamente. Las condiciones propuestas por el enfoque tradicional de la autonomía, no garantizan la autonomía de las decisiones en contextos específicos como aquellos con personas vulnerables o relaciones asimétricas. En este sentido, la autonomía de la decisión debe resguardarse no sólo no interfiriendo por medio de coerción o manipulación sino también por medio de un fomento activo de esta autonomía. Es insuficiente una simple protección de la agencia en la elección de opciones prefiguradas; se trata más bien de asegurar lo más posible las condiciones que liberen "la capacidad de los seres racionales de emitir juicios sobre lo que consideran mejor, en lugar de lo que el profesional o cualquier otra persona, o la sociedad podría considerar que es lo mejor para ellos" (Pellegrino). Desconocer el poder del rol de investigador en todo el proceso de investigación, y especialmente no tenerlo en cuenta en el consentimiento a la participación ni en el ejercicio de la libertad de retirarse de los sujetos, es limitar y poner en peligro la validez de todos los principios y normas éticas que regulan la ética de la investigación. El verdadero respeto por la autonomía requiere una conciencia clara de las expectativas de rol puestas en juego e involucra, por parte del investigador un esfuerzo de minimización de sus efectos. Porque:

*«Ya no se trata de meros "sujetos" de investigación sino de "participantes" en ella: más que una investigación "sobre" el hombre devendría en una investigación "con" el hombre. En estas áreas del saber los humanos dejan de ser "objetos" pasivos de una dirección cognitiva reductora para convertirse en "sujetos" activos del esfuerzo de conocimiento que les concierne».* (Rovaletti, 246)

LEIBOVICH DE DUARTE, A.: "La dimensión ética de la investigación psicológica", Revista del instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología/UBA, Año 5, 2000, 1, pp.41-61.

BLASS, T. (Ed.): Obedience to authority: current perspectives on the Milgram Paradigm. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2000.

FRENCH, J.; RAVEN B.: The bases of social power. En: Cartwright, D. (Ed.): Studies in social power. Institute for Social Research, University of Michigan, 1959:150-67 (Cit. por E. Cassel, o.c., p. 329)

CASSELL, E.: "Consent or obedience? Power and authority in Medicine", N Engl J Med 352, 4, pp. 328-330.

ROVALETTI, M.L.: "La evaluación ética en las ciencias humanas y/o sociales. La investigación científica: entre la libertad y la responsabilidad" Acta Bioética 2006; 12 N° 2, pp. 243-250.

SHERWIN, S.: "A Relational Approach to Autonomy in Health Care", en Sherwin S. et al: The politics of Woman's Health: Exploring Agency and Autonomy, 1998.

PELLEGRINO, E.: "La relación entre la autonomía y la integridad en la ética médica" en Bioética Temas y Perspectivas (OPS), N° 527, 1990, pp. 8-17.

---

## BIBLIOGRAFÍA

ORNE, M.T.: "On the social psychology of the psychological experiment: With particular reference to demand characteristics and their implications". American Psychologist, 17, 776-783, 1962.

# HACIA UNA EXPERIENCIA PRIMARIA DE LA ALTERIDAD: EL OTRO EN LAS SITUACIONES LÍMITES

Rovaletti, María Lucrecia  
Universidad de Buenos Aires - CONICET

## RESUMEN

Frente a los tradicionales principios de la Bioética, nos preguntamos si ellos permiten comprender el encuentro entre el paciente terminal y aquellos que cuidan de él y su familia, o si será preciso dar “un paso atrás” -para hablar en términos de Heidegger- hasta alcanzar ese principio ineludible que guíe e inspire la aplicación de los demás. El pensamiento de E. Levinas puede acercarnos una respuesta. En efecto, él insiste que es el “otro” en su rostro el que se nos impone con su propia fuerza en tanto ser esencialmente ético y ante cuya presencia la única respuesta es reconocerlo como constitutivamente indigente. Precisamente, antes de cualquier teoría o cualquier argumento el otro se me presenta cara a cara, su misma presencia es ya existencia de su reconocimiento, es llamada y apelación a la responsabilidad. Como la ética exige primariamente una entrega de toda la persona, es decir un compromiso radical de la razón, la voluntad y los afectos, nos interrogamos ante estos pacientes como lograr para ellos un nuevo amparo. La serenidad, la disponibilidad, el ánimo consolado en medio de los acechos, la paciencia, la gratitud y la esperanza pueden constituir virtudes fundantes de las relaciones interpersonales (Bollnow).

## Palabras clave

Bioética Cuidados paliativos Levinas

## ABSTRACT

TOWARDS AN PRIMARY EXPERIENCE OF THE ALTERITY: THE OTHER IN THE OF “INESCAPABLE SITUATIONS”.

In connection with the traditional principles of Bioethic, we wonder if they are able to make us understand the terminal patient and those who look after him and his family, or if it will be necessary to “go backwards” (Schritt zurück)- to speak in Heidegger’s terms- up to reach that unavoidable principle that guides and inspires the application of the others. The thought of Emmanuel Levinas can may place near an answer. In fact, he insists that it is the “other” in his face the one that it is imposed with its own strength, as a being essentially ethic and before its presence the only response is to recognize him/her as constitutively “indigent”. Precisely, before any other theory or any other argument, the “other” is presented to me face to face, his own presence is already existence of his acknowledgment, it is a call and an appeal to responsibility. Since ethic demands primarily a convenance of all the person, that is to say a radical commitment of reason, will and feelings, we ask ourselves in front of these patients to get for them a new shelter. Serenity, availability, comforted mood among waylayings, patience, gratitude and hope may become foundings virtues of interpersonal relationships (Bollnow).

## Key words

Bioethics Palliative care Levinas

«Ninguna época ha sabido conquistar tantos y tan variados conocimientos sobre el hombre como la nuestra... sin embargo en ninguna época el hombre se ha hecho tan problemático como en la nuestra» (M. Heidegger, *Kant und das Problem des Metaphysik*, 189)

## De la egología a la ética interpersonal

La tentación prometeica de la tecnociencia actual pareciera querer expandir constantemente los límites de lo “humano”. Sin embargo a pesar de tanto avance, este “mito egológico” no ha podido dar respuesta a problemas de pobreza, de violencia, de guerras....

Este *ego* autosuficiente orientado al conocimiento científico y al dominio técnico del mundo que se impone con una certeza indubitable, ha acabado aprisionado al hombre en una *inseidad* donde la existencia del otro sólo es conocida indirectamente por analogía. De allí la crítica radical de Levinas a esta *egología* basada en el *cógito* cartesiano porque está viciado de la voluntad de poder y del vicio de la totalidad (Levinas, 1992). Precisamente el pensamiento de este autor constituye una muestra del retorno ético del pensamiento contemporáneo.

Este *giro ético* intenta moralizar el diálogo para que ninguno de los interlocutores quede afuera como afirma Habermas, para que nadie quede sin espacio donde poder defender sus intereses (Rawls), para lograr un saber de consensos mínimos (Cortina).

Levinas considera a la ética como una filosofía primera, una ética que supone y parte del encuentro con el *otro*, pero un otro que se me presenta bajo la categoría del “rostro”.

«En la proximidad se escucha un mandamiento que procede de algo como un pasado inmemorial, un pasado que jamás fue presente, que no ha tenido comienzo en ninguna libertad; este modo del prójimo es el otro» (Levinas, 1974<sup>a</sup>, 150)

En esta experiencia primaria y originaria de la *alteridad*, no caben negociaciones ni acuerdos estratégicos. Al contrario esta relación desnuda, sin intermediarios, saca al yo de su inercia para referirlo al otro en cuya ámbito encuentra el sentido. «El prójimo me emplaza antes que yo lo designe...» (Levinas, 1974<sup>a</sup>, 110). Sin embargo el sentido no se descubre integrando al *otro* a través de una deducción, una identificación o una explicación, sino que éste se hace explícito al calor del encuentro ético donde ambos términos son independientes sin permanecer indiferentes. Lo “humano” no se expresa en el despliegue de mis posibilidades ni en el ser para la muerte (Heidegger), sino en el compromiso y la obligación con el *otro* que despierta la conciencia ética del sujeto.

Históricamente, se ha intentado resolver las antinomias y conflictividades propias de la vida humana a través de unos principios éticos comunes que sirven como “marcos referenciales” (Taylor) para ubicar qué es lo permitido, lo aconsejable, lo debido, lo correcto, lo moral.... Pero la bioética surgida de estos principios- beneficencia, maleficencia, autonomía y justicia-, confluye en un paradigma procedimental que muestra lo que Broekman señala como “juridificación” de la Bioética. Nos preguntamos entonces si estos “principios” permiten comprender la experiencia primaria del encuentro “cuidador-cuidado” (soignant-soigné/e) y su familia en pacientes con enfermedades terminales, o si no será preciso dar un paso atrás (*schritt zurück*) para encontrar “ese principio ineludible que guía e inspira la aplicación de los otros”. No se trata de negar las normas objetivas y universales sino añadir una nueva norma:

las demandas e invitaciones específicas que se hacen a la persona individual, a una comunidad, a una nación, a una época.

Previamente a la ética como concepto se da una situación *cara a cara* que se resiste al anonimato de la universalidad de los principios y las reglas. En efecto, es el *otro* en su rostro el que se nos impone con la propia fuerza en tanto ser esencialmente ético, y ante cuya presencia la única respuesta es reconocerlo como constitutivamente indigente. Rehén del otro, “*en la responsabilidad respecto al otro adquieren su sentido aquellos adjetivos -incondicional, indeclinable, absoluto ...*” (Levinas, 1974a, 159-160). La experiencia ética es la experiencia de la primacía del otro, ya sea escuchándolo, aproximándose o poniéndose con la imaginación en el lugar del otro. La coexistencia deviene el criterio último de determinación del *deber ser* de toda posible relación interhumana (Bellino, 77).

La ética exige una entrega de toda la persona, un compromiso radical de la razón, de la voluntad y de los sentimientos. Más allá de la universalidad de la razón y la voluntad[1], es en ese suelo primario de la afectividad donde se presentan todas las facetas y manifestaciones de las personas, que juegan un papel central en el desarrollo de la personalidad y la interpersonalidad, elementos esenciales para la vida moral (von Hildebrand). Como señala Heidegger, antes de todo conocer o querer la Existencia se revela como *afectividad*. Siempre y en cada situación estamos en un cierto “temple de ánimo”, y esto nos muestra la *condición afectiva de nuestro ser-en el mundo*.

### La ética como compromiso

Si bien el hombre muestra una independencia y dispone de posibilidades de actuación, está circundado siempre por fronteras que lo limitan. Las situaciones no sólo se refieren a cosas sino al *sentido* que en ellas se presenta. Todas las experiencias, percepciones y acciones entre seres humanos se hallan siempre comprometidas en un encuentro significativo.

Las situaciones de la vida a través de las cuales él se realiza se bifurcan en dos tipos. Las *situaciones típicas*, nos hablan de lo cotidiano como el azar, la ocasión, el destino... pudiendo ser aprovechadas o descuidadas. Las *situaciones límites* en cambio, se refieren a lo que el hombre es y puede llegar a ser y dependen del modo como experimenta y se apropia de esta situación

Jaspers considera que las *situaciones típicas* se sufren o se disfrutan y se pueden transformar. Pero hay otras, las “*situaciones límites*” que no se pueden cambiar -a lo más puede modificarse el modo de manifestarse- ya que presentan un carácter definitivo. Aunque aparezcan *opacas a la mirada empírica*, no podemos eludirlas sino tan sólo esclarecerlas. Ellas son la libertad, el dolor, la culpa y la muerte.

Si hay un área en la que se puede hablar de “situaciones límites” es en la de los “cuidados paliativos”, porque ahora los actos definitorios comienzan a ser definitivos. Precisamente, por su carácter de insoslayables, estas situaciones nos exigen un compromiso de toda la persona y nos obligan a repensar nuevas direcciones terapéuticas. Pero éstas más que deducirse de un marco teórico-conceptual han de surgir desde el “rostro del otro”, esa metáfora con la cual Levinas busca mostrarnos la centralidad fundante del ser humano como “prójimo”.

Como insiste Paul Ricoeur, el prójimo es el objeto axiológico que sufre, es el “pequeño”, no el gran conductor de los acontecimientos humanos, sino tal vez la carne que “provee la ración de sufrimiento necesario para la grandeza de los verdaderos acontecimientos humanos”

«*El prójimo es la conducta misma de hacerse presente. Uno no tiene prójimo: yo me hago prójimo de alguien*”. Se trata pues del “*proximus*” y no del “*socius*”. “*El socius es aquél a quien tengo acceso a través de la función social, en una relación mediata que afecta al hombre en calidad de*» (Ricoeur, 1986, 34-35).

Cuando el “curar” ya no es posible, “cuidar” a estos pacientes surge como un desafío ético y una invitación a fin de desarrollar

un nuevo tipo de atención. Los cuidados paliativos[2] constituyen una *respuesta* de todos y de cada uno ante las necesidades de los más vulnerables, y a la vez un *compromiso* ante nosotros mismos que nos enfrenta a nuestra finitud y nos obliga a asumirla.

Antes de cualquier teoría o de cualquier argumento, el otro se me presenta *cara a cara* como “libertad inaferrable y exigente” (Levinas, p 47). Su misma presencia es ya existencia de su reconocimiento, es llamada y apelación a una “responsabilidad *sin escapatoria*”. “*Ser yo significa, portanto no poder sustraerse de la responsabilidad, como si todo el edificio de la creación reposara sobre mis espaldas*” (Levinas, 1974b, 62).

El trato con el enfermo, nunca podrá reducirse a una relación objetiva donde el terapeuta se limite a registrar exclusivamente datos de un “hecho”. La mirada aparentemente más neutral acaba siendo una acción intrusiva sobre la condición del paciente.

Frente a los riesgos de la tecnomedicina actual cuyo poder sin límites pareciera querer alcanzar el dominio de la vida, esta modalidad paliativa constituye una *propuesta alternativa* entre la tentación del ensañamiento terapéutico por un lado y la opción de la eutanasia activa o del suicidio asistido, por el otro. Los “cuidados paliativos” no suman una técnica complementaria más al arsenal reparador de la medicina, sino que permiten dar la palabra al otro y con ello aceptan prestarle oído al que va a morir (Dijon).

La relación cuidador-cuidado y su entorno se enriquece con actitudes de disponibilidad, serenidad, escucha, firmeza (ánimo controlado) y paciencia: es decir cuando se le otorga al prójimo su tiempo y se acomoda uno a su ritmo, cuando la paciencia se une a la precaución para evitarle todo daño venidero, cuando la paciencia se une a la suavidad del comportamiento o a la indulgencia que no toma en cuenta la falta, cuando se traduce también en una esperanza ante un tiempo imprevisible que se sustrae a la vista y al cálculo o cuando la apertura al otro en la generosidad y la solidaridad (Bollnow).

El saber terapéutico es de algún modo un saber antropológico, del hombre como sujeto de enfermedad, del *homo patiens*. “El dolor y el sufrimiento no sólo son ‘pathos’ sino también ‘logos’” dice López Ibor, pero no producen conocimiento únicamente en quien padece sino también en quien quiere acompañar al hombre en su sufrir. El fenómeno que en esta situación se manifiesta es expresión de esta comprensión, es decir del modo y la manera cómo justamente ahora se encuentran cuidador-cuidado. Se trata de establecer una relación que se expresa “*Mit-ein-anders-sein*”, en el “*estar-con-un-otro*”, que pueda llegar a ser también un “*ponerse-en-el-lugar-del-otro*” (*Einfühlung*). No basta hablar de modo “comprensible”, sino que es preciso ante todo aprender a escuchar al otro. Este encuentro sólo es posible si se consagra un espacio entre semejantes.

*Cuando yo hablo lo hago tanto por mí como por el otro, me dirijo al otro para hacerme comprender, y para que esto sea posible es preciso que mi lenguaje sea el suyo, que mis palabras estén soportadas por una comunidad que al hablar y escuchar co-participe de los mismos medios expresivos* (Rovaletti, 1985, 108).

El paciente tiene entonces la certeza de que aún como enfermo es digno de un diálogo, que hasta el fin de sus días puede ser el *sujeto* de encuentro y no sólo *objeto* de un cuidado. Privilegiar la escucha, estar dispuestos a generar espacios para cuando haya mucho que hablar se pueda expresarlo, y cuando mucho que callar se pueda hacerlo en silencio.

La escucha, el silencio elocuente en el acogimiento y la ratificación posterior del pensamiento del interlocutor es ya una respuesta, un modo y manera del encuentro en la palabra» (Binswanger, 512).

La enfermedad me hace dolorosamente consciente, que también este cuerpo-objeto, cuerpo organismo (*Körper*) se escapa al control y a la disponibilidad científico-técnica y me confronta con la fragilidad y caducidad de mi existencia corporal. Más allá de una lectura anatómica-fisiológica, el “cuerpo que soy” constituye el territorio donde se libran los más diversos comba-



tes; es por eso que el sufrimiento trasciende la perspectiva orgánica del dolor.

El sufrimiento implica una cierta temporalización retenida que pone entre paréntesis los proyectos de mundo para retornar sobre sí en busca de una reconciliación consigo mismo y con los otros. Es el tiempo de intercambios donde se entretejen los recuerdos compartidos por el paciente y sus seres queridos, se hace memoria y se abre a la posibilidad de perdón.

La medicina como discurso científico sólo se mueve en la disyunción del "tiempo patológico" de la enfermedad y el "tiempo del cadáver" donde la vida ya no puede ser amenazada. En los cuidados paliativos al contrario, se busca respetar el tiempo de "asignación al otro": ni acelerar la muerte ni prolongar la vida.

«Yo soy de golpe el servidor del prójimo, siempre con retraso y culpable de esa tardanza» (Levinas, 1974a, 110).

Más que luchar en contra del *tiempo vital* y prolongarlo, se busca valorar el *tiempo propio* en la complejidad y singularidad de sus necesidades y aspiraciones. Frente al "el tiempo de la conquista", propio de la voluntad de dominio de la tecnomedicina, el "otro" me apela y me arroja fuera del "tiempo del éxodo", de ese mi mundo auto referente y me asigna a él. El "rostro" en su vulnerabilidad deviene paradójicamente expresión de la dignidad humana, a pesar de su dependencia y de su debilidad.

Para una medicina sin límites, la muerte es una derrota en la cual es bien difícil encontrar algo de sentido. Preservando la vida como "valor", la medicina tecnológica hace de la muerte una alteridad absoluta.

Como decía Cicely Saunders, la muerte es una certeza que todos compartimos, pero la buena muerte, es un trabajo arduo sobre sí mismo. Y el que se la gana no es tanto el "paciente" que ha entregado su voluntad en manos de otros para convertirse desde la pasividad en un mero objeto, sino el enfermo "im-paciente" que busca intervenir en las decisiones y conformar desde allí libertad de su ser, es decir ese modo propio de constituirse.

*Nadie muere sino su propia muerte. Este adjetivo no indica una mera posesión, sino que el hombre muere traduciendo una irreparable y grandiosa soledad. Pero hablar de la soledad del morir no es hacer del hombre una mónada impenetrable e incommunicable, sino es poner de relieve que la muerte por ser la última figura de su ser, se vuelve auténtica decisión y personal responsabilidad. Con la muerte no es el alma que se va, sino el mundo que se aleja, que no está más y que se convierte en tierra que acoge y cubre.* (Rovaletti, 1998, 34)

## NOTAS

[1] Si bien Aristóteles reconoce que es en la totalidad de la vida donde se realiza la felicidad, descuidó la función de la afectividad. No se trata solamente de buscar reglas generales de la ética, sino que cada uno tiene que descubrir lo que es propio y único de su personalidad y de su vida. Más aún, al tomar decisiones tiene que considerar también la situación concreta en la que se encuentra, pues en ésta resuena una llamada ética propia a su conciencia individual, a la que él sólo tiene que responder.

[2] La Organización Mundial de la Salud define los cuidados paliativos como "El cuidado activo e integral de pacientes cuya enfermedad no responde a terapéuticas curativas. Su fundamento es el alivio del dolor y otros síntomas acompañantes y la consideración de los problemas psicológicos, sociales y espirituales. El objetivo es alcanzar la máxima calidad de vida posible para el paciente y su familia. Muchos aspectos de los cuidados paliativos son también aplicables en fases previas de la enfermedad conjuntamente con tratamientos específicos."

## BIBLIOGRAFÍA

BAILHACHE, G.: *Le sujet chez Emmanuel Levinas; fragilité et subjectivité*, Paris, PUF, 2000.

BARBERO GUTIERREZ, J.: "Del ser al deber ser: experiencia de sufrimiento y responsabilidad moral en el ámbito clínico", en J. Ferrer y J. L. Martínez (eds.), *Bioética un diálogo plural; Homenaje a Javier Gafo Fernandez, S.J.*, Madrid, Ediciones de la Pontificia Universidad de Comillas, 2002, pp. 869-890.

BELLINO, F.: *Bioetica e qualità della vita; fondamenti*, Nardo (LE), Besa

Editrice, 1999.

BINSWANGER, L.: "El problema del lenguaje y el pensamiento", en *Ensayos y Conferencias*, Madrid, Gredos, 1973.

BLUM, R.P.: "Emmanuel Levinas's Theory of Commitment", *Philosophy and Phenomenological Research*, vol. XLIV, N° 2, December 1983, pp. 145-169.

BOLLNOW, O.F.: *Filosofía de la esperanza*, Buenos Aires, Compañía General Fabril Editora, 1962.

BROEKMAN, J.M.: *Interwinements of Law and Medicine*, Leuven, Leuven University Press, 1996

CECHETTO, S.: *Curar o cuidar: bioética en el confin de la vida*, Buenos Aires, Ad Hoc, 1999.

CELIS, R.: "Phénoménologie de la rencontre thérapeutique", en P. Jonckheere (ed.): *Phénoménologie et Analyse Existentielle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989, pp. 117-131.

DE HENNEZEL, M.: "Sens et valeur du temps qui précède la mort", en *La fin de la vie qui en décide?*, Paris, PUF, 1996: 19-28 y *La mort intime*, Paris, Robert Laffont, 1995.

DIJON, X.: *La reconciliation corporelle: une éthique du droit médical*, Bruxelles, Lessius, 1999

DRANE, J.F.: *El cuidado del enfermo terminal; Ética clínica y recomendaciones prácticas para instituciones de salud y servicios de cuidados domiciliarios*, Washington, OPS, 1999. Publicación Científica N° 573.

GRACIA, Diego: *Ética de los confines de la vida*; Estudios de Bioética, vol. III, Santa Fe de Bogota, Editorial El Búho, 2000.

GRANGER, B. et CHARBONNEAU, G. (ed.): *Phénoménologie des sentiments corporels*, Vol. I : Douleur, souffrance, dépression. Paris, Ed. Association Le Cercle Herméneutique / Collection Phénô-Société d'Anthropologie Phénoménologique et d'Herméneutique Générale, 2003

HEIDEGGER, M.: *Sein und Zeit (ZS)*. Tübingen, Max Niemeyer, 1963; *Kant und das Problem des Metaphysik*, Frankfurt, 1951.

HOTTOIS, G. et PARIZEAU, M-H: *Les mots bioethiques*, Bruxelles, De Boeck Université, 1993.

JASPERS, K.: *Filosofía*, Madrid, Revista de Occidente, 1959, vol. II.

LEVINAS, E.: *Totalité et Infini*, Paris, Kluwer Academia, 1992; *Dieu, la mort, le temps*, Paris, Grasset, 1993; *Autrement qu' être; ou au-delà de l'essence*, La Haya, M. Nijhoff, 1974a; *Humanismo del otro hombre*, México, Siglo XXI, 1974b.

LOPEZ IBOR, J.J.: "Enfermedad, dolor y sufrimiento", *Noticias Médicas*, 1970.

MALIANDI, R.: "El papel de la conflictividad en la ampliación de la razón", en M. Cragnolini y R. Maliandi (comp.), *La razón y el mintauro*, Buenos Aires, Almagesto, 1998, pp. 161-184.

Organización Mundial de la Salud: *Alivio del dolor y tratamiento paliativo en cáncer. Informe de un Comité de expertos*, Ginebra, OMS, 1990. Serie de Informes Técnicos 804.

QUERÉ, F.: *L'éthique et la vie*, Paris, Odile Jacob, 1991

RICOEUR, P.: "Le pardon peut-il guérir?", *Esprit*, 1995, N° 3-4, pp. 77-82; "El socius y el prójimo" en *Política, Sociedad e Historicidad*, Buenos Aires, Círculo de la Cultura, 1986, pp. 33-44.

ROISIN, D.; LAVAL, G. et LELUT B.: "Le fonctionnement interdisciplinaire en équipe mobile de soins palliatifs", *European Journal of Palliative Care*, vol. 1, N° 3, pp. 132-135.

ROVALETTI, M.L.: "La ambigüedad de la muerte. Reflexiones en torno a la muerte contemporánea", *Revista Colombiana de Psiquiatría*, año 38, Vol. XXXI, N° 2, Junio 2002, pp. 137-154; "Apropiación y desposesión del otro. La bioética entre la sacralización y la instrumentalización del cuerpo" en *Bioética: entre utopías y desarraigos. Libro en homenaje a la Prof. Dra. Gladys J. Mackinson*, Buenos Aires, Ad hoc, 2002, pp. 121-131; "Más allá de la enfermedad: las prerrogativas de la biomedicina actual". *Acta Bioethica (OPS)*, Año VI, N° 2 2000, pp. 309-319; "El saber biomédico y la metáfora mecanicista", *Perspectivas Bioéticas en las Américas*, vol. III, N° 6, 1998, pp. 24-39; "Del silencio, el gesto, y la palabra", *Universitas Philosophica (Colombia)*, vol. III, N° 5, Diciembre 1985, pp. 105-108.

SAUNDERS, C.: *Cuidados de la enfermedad maligna terminal*, Barcelona, Salvat Editores, 1980.

TAYLOR, Ch.: *Las fuentes del yo; La construcción de la identidad moderna*, Barcelona-Bs. As.-México, Paidós 1976

TOULMIN, S.: "The tyranny of principles", *The Hastings Center Report*, 12 (1981), pp. 31-39

TYCROSS, R.: "Medicina paliativa: filosofía y consideraciones éticas", *Acta Bioética* 2000, año VI, N° 1, pp. 27-46. (Número dedicado a los Cuidados Paliativos).

# RELACIÓN ENTRE LAS CATEGORÍAS DE PEIRCE Y LOS REGISTROS DE LACAN: APORTES PARA UNA TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA SUBJETIVIDAD

Zelis, Oscar; Pulice, Gabriel Omar; Manson, Federico  
Grupo Investigación Psicoanálisis; Grupo de Estudios Peirceanos de Argentina

## RESUMEN

Partimos de un estudio comparativo entre las 3 categorías de Peirce (Primeridad, Segundidad y Terceridad) y los 3 registros planteados por J. Lacan (Real, Simbólico e Imaginario). Situada las semejanzas entre estas concepciones, pero sobre todo sus diferencias, ambos planteos pueden enriquecerse y retroalimentarse. Las categorías peirceanas emergen en relación al sujeto del conocimiento, y a la Fenomenología o más precisamente, la faneroscopia peirceana. Por tanto podemos decir que nacen dentro del marco de la experiencia científica. Los registros Real, Simbólico e Imaginario, deben su emergencia a la investigación del sujeto psíquico, en el intento de esclarecer lo que sucede en el seno mismo de la experiencia psicoanalítica. Afirmamos que ambos planteos tienen un nodo en común. En efecto, desde la idea o concepción de tricotomía, más precisamente, de relación triádica, y su concreción paradigmática en el Signo y en el acto de semiosis, podemos acercarnos más profundamente a la idea de nudo borromeo que Lacan postula para mostrar el entrelazamiento de sus tres registros RSI en la estructura subjetiva. Este estudio nos permitirá discernir el estatuto de subjetividad que se pone en juego en la intervención clínica del psicólogo y más específicamente, del psicoanalista.

## Palabras clave

Peirce Lacan Subjetividad Tricotomía

## ABSTRACT

RELATION BETWEEN PEIRCE'S CATEGORIES AND LACAN'S REGISTERS: CONTRIBUTION TO THE THEORY AND PRACTICE OF A RESEARCH ON SUBJECTIVITY

Our starting point is a comparative study between Peirce's three categories (Firstness, Secondness and Thirdness) and the three registers put forward by J. Lacan (Real, Symbolic and Imaginary). We establish the similarities between these conceptions, and, above all, their differences from which both proposals can enrich and provide feedback to each other. The Peircean categories emerge from the subject of knowledge and the phenomenology. Therefore we can state that they are born within the framework of scientific experience. The three registers we then emerge to the research of the psychic subject, in an attempt to clarify what happens in psychoanalytic experience itself. We claim that both proposals have a common core. In fact, on the basis of the idea or conception of trichotomy, more precisely, of triadic relationship and its paradigmatic concreteness in the Sign and in the act of semiosis, we can approach at a greater depth the idea of Borromean node, which Lacan puts forward in order to demonstrate the intertwining of his three registers in the subjective structure. Thus research will allow us to discern the status of subjectivity which is at play in the clinical intervention of the psychologist, and more specifically, that of the psychoanalyst.

## Key words

Peirce Lacan Subjectivity Trichotomy

La comparación entre las categorías de *Primeridad*, *Segundidad* y *Terceridad* definidas por C. S. Peirce y los registros *Real*, *Simbólico* e *Imaginario* establecidos por J. Lacan viene siendo planteada desde hace varios años por distintos autores tanto del ámbito psicoanalítico como desde el filosófico. Hay entre los críticos coincidencia en marcar que ambas concepciones comparten la idea principal de una relación triádica genuina y de semejanzas parciales en sus componentes (Balat; 2000). Pero pese a esto, es preciso recordar y tener bien presente que ambas tríadas han sido concebidas con finalidades diferentes, y en la investigación de campos distintos. Peirce, en busca de esclarecer la estructura básica de los elementos que llegan a nuestra conciencia y las condiciones por las cuales el sujeto puede llegar a «conocer». Lacan, en busca de esclarecer la estructura de la clínica psicoanalítica en transferencia, de la palabra y del sujeto psíquico en dicho marco por lo que sus registros en sentido estricto, solo es lícito referirlos a dicho campo de experiencia.

## PRIMERIDAD, SEGUNDIDAD Y TERCERIDAD

Es en su investigación fenomenológica, o más precisamente, en su *faneroscopia*, que Peirce llegará a darle forma acabada a sus tres categorías. Su investigación parte del análisis del «fenómeno» tal como se nos presenta a la conciencia, y definirá: «*Propongo emplear el término Faneron como nombre propio para denotar el contenido total de cualquier conciencia (...) la suma de todo lo que tenemos en la mente, de algún modo cualquiera, sin tener en cuenta su valor cognitivo.*» (Peirce; 1905).

Peirce llega a la conclusión de que se pueden distinguir tres y solo tres elementos indescomponibles del faneron. Estos constituirán entonces las 3 categorías faneroscópicas: *Primeridad*, *Segundidad* y *Terceridad*.

En el año 1888 Peirce describía su tricotomía de la siguiente manera: «*Primero es el comienzo, aquello que es fresco, original, espontáneo, libre. Segundo es aquello que está determinado, terminado, acabado, que es correlativo, objeto, necesidad, reacción. Tercero es el medio, lo que llega a ser, lo que se desarrolla, lo que se produce. (...) La terceridad genuina es donde, de los tres términos A, B, C, cada uno está relacionado con cada uno de los otros, pero con una relación que subsiste solamente en virtud de un tercer término, y cada uno tiene un carácter que le pertenece solamente en tanto que los otros realmente lo influyen.*» En esta última parte de la cita el planteo es eminentemente lógico (y como señalará Lacan más adelante, una Lógica de Relaciones) pero unos párrafos más adelante dará la conexión de esta lógica con los fenómenos de conciencia: «*La conciencia tiene tres elementos: la conciencia Singular, la conciencia Dual y la conciencia Plural. La conciencia Singular o Simple es la conciencia tal como puede existir en un instante singular, la conciencia de todo lo que está inmediatamente presente (...) Esto es la Sensación pura que forma la urdimbre y la trama de la conciencia o en palabras de Kant, su materia. En esta clase de conciencia el sujeto y el objeto no son discriminados de ninguna manera, de hecho no hay discriminación, ni partes, ni análisis. (...) La conciencia dual es*

*un sentido de otro, no presente, un sentido de golpear y de ser golpeado, de acción y de reacción recíproca, de energía. Esta es la clase de conciencia más despierta; enfrenta enérgicamente al objeto contra el sujeto (...) La fuerza implica resistencia y el poder, limitación. Hay siempre un opuesto, siempre un pero, siempre un segundo en la conciencia dual. (...) La conciencia Plural o sintética no es la mera sensación de lo que está inmediatamente presente, ni siquiera el mero sentido de carencia de algo, sino que es el darse cuenta del puente que une lo presente y lo ausente, de un Proceso como tal... » (Peirce; 1888).*

Hacia 1903, en «*Principios de Filosofía*», aborda el tema desde un análisis que podríamos denominar ontológico, y a partir de esta perspectiva llega a una conclusión que para algunos pudiera ser sorprendente: en efecto, ubicará a la actualidad de un acontecer en el registro de la Segundidad, que como rebote llevará a situar de una manera más peculiar la categoría de Primeridad. «*...La actualidad del acontecimiento parece estar en sus relaciones con el universo de existentes. (...) Tenemos un estado de conciencia de dos caras, de esfuerzo y de resistencia, que me parece llegar tolerablemente cerca de un sentido puro de actualidad. En general, pienso que tenemos aquí un modo de ser de una cosa que consiste en cómo es un segundo objeto. Lo llamo alteridad (secondness). El análisis iniciado desde esta perspectiva lo llevará a plantear que la «Primeridad es el modo de ser que consiste en el ser del sujeto positivamente tal como es sin respecto a cualquier otra cosa. Esto puede ser solamente una posibilidad.»* O sea, la Primeridad pura podría existir solo como posibilidad. Luego agregará: «*...naturalmente, atribuimos primeridad a los objetos visibles, externos; es decir: suponemos que tienen capacidades en ellos mismos que pudieron ser o no actualizadas (...) aunque no podemos conocer nada de tales posibilidades (excepto) en cuanto que son actualizadas.»* Por último, para abordar la Terceridad toma el ejemplo de las predicciones, que son de naturaleza general, pero que intentan referirse a los hechos: «*Decir que una predicción tiene una tendencia decidida a realizarse, es decir que los acontecimientos futuros están en cierta medida realmente gobernados por una ley. (...) Ese modo de ser que consiste (valga la palabra) en que hechos futuros de alteridad asuman un carácter general determinado lo llamo terceridad.»* (Peirce; 1903).

En las «*Lecciones de Harvard sobre el pragmatismo*» (Lección II), el análisis faneroscópico parece llevar a Peirce a una conclusión que refutaría la tesis sobre el estado de posibilidad pura de la Primeridad: «*Cuando algo está presente en la mente, ¿cuál es el carácter primerísimo y más simple que se advierte en ello, en cualquier caso, por poco elevado que sea el objeto? Ciertamente, su presencialidad. (...) La primera categoría, por lo tanto, es la Cualidad de Sentimiento, o sea, lo que es tal cual es positivamente y sin consideración a ninguna otra cosa.»* (Peirce; 1978).

## IMAGINARIO, SIMBÓLICO Y REAL

Decíamos que el origen, la motivación que llevó a Lacan a plantear sus tres registros fue tratar de esclarecer lo que ocurre en la sesión psicoanalítica. Cómo es su estructura para que, utilizando solo la palabra, se desencadene el fenómeno de la transferencia y a partir de ella, los diferentes efectos subjetivos que se dan en la cura analítica. Hay todo un primer momento en la obra de Lacan donde investiga los efectos imaginarios y, por ejemplo, situará la *sugestión* como un fenómeno que puede producirse en una psicoterapia si solo vemos a la transferencia desde el eje imaginario (Lacan; 1988). En la búsqueda de la estructura que sustenta la situación analítica el eje simbólico adquirirá toda su importancia hasta formalizar la transferencia desde el *Sujeto Supuesto Saber*, motor simbólico de la misma (Lacan; *Proposición del 9 de octubre de 1967*; 1981). El análisis de la presencia del analista y su efecto en el sujeto, al situarse como semblante del *objeto a*, del objeto

causa del deseo, llevará a “observar” la transferencia desde el registro de lo real.

En referencia al **registro imaginario**, podemos señalar varios aspectos aparentemente diferentes que lo constituyen tal y como lo trabaja Lacan. Por un lado, todo lo que para el psiquismo, para la subjetividad, es del orden de la imagen, no solo de lo visual, sino también de las imágenes auditivas y táctiles, de la imagen en sentido de forma completa, que tiende a ser reconocida o subrogada a una imagen ya instituida. Los desarrollos de la *Teoría de la Gestalt* se centran en el estudio del registro imaginario en el psiquismo humano, pero también se encuentra en el mundo animal, en los estudios *etológicos*, como cuando se describen los efectos que la imagen tiene en distintas especies animales para la reproducción, para su defensa, etc. El segundo sesgo que comporta el registro imaginario es el de las llamadas «relaciones duales». La intersubjetividad planteada en una lógica binaria, el sujeto y el otro, sin mediación, donde entonces aparece la rivalidad, incluso hasta «la lucha a muerte», siguiendo en esto último los desarrollos hegelianos. Está articulado a partir de la teorización del «*Estadio del Espejo*» (Lacan; 1985). El niño pequeño logra su unificación corporal solo a través de la imagen del otro. Es la imagen la que le dará una consistencia al yo; aquí pueden situarse los fenómenos enmarcados en el concepto de *narcisismo*. En esta etapa del desarrollo subjetivo, el *otro* semejante es un potencial rival. Este estadio es superado por el advenimiento de una legalidad, que instaura una «terceridad», una mediación entre el sujeto y los otros, pero entonces ya entramos en el registro Simbólico. En efecto, solo gracias a la Terceridad el sujeto puede diferenciarse y concebir una existencia independiente del otro. Finalmente, el registro imaginario, a nivel de la palabra, se sitúa en el *significado*, cuando la palabra queda agotada en un significado determinado, perdiendo su dimensión significante, o cuando todo queda “comprendido” en un saber-sabido. Lo imaginario ha sido trabajado desde el psicoanálisis muchas veces desde su función de ocultamiento, ya que pertenecen a su ámbito la ilusión de completud, de unidad, de saber acabado, con el cual el sujeto hablante enmascara, oculta, taponar su falta constitutiva. Pero por otro lado tiene una función vital para el sujeto ya que es fundador del yo, le otorga su *consistencia*, le da cuerpo al sujeto y su posibilidad de vinculación con otros.

En relación a las etapas de subjetivación, destacábamos que **lo Simbólico** es lo que viene a poner límites al registro Imaginario, a las relaciones planteadas como duales, para instalar la terceridad, esto es, la mediación o la legalidad. Desde el punto de vista estructural, lo simbólico es la matriz de relaciones y de legalidades que determinará al sujeto. El sujeto viene a ocupar un lugar dentro de su familia, dentro de los deseos de sus padres o subrogados aún antes de nacer. Esta localización *topológica* pertenece al registro simbólico, y producirá a partir de ahí múltiples efectos imaginarios (Lacan; 1985; 445-6). La otra sobre-determinación simbólica tomada por el psicoanálisis es el *lenguaje*, que como estructura significante pre-establecida, atravesará al ser viviente por medio del *Otro* que lo introducirá como sujeto del habla y lo marcará con la intromisión del significante en su cuerpo, y desde entonces, trastocará y llevará el orden de la *necesidad* a la órbita de la *Demanda* articulada en significantes. Apoyándose en los desarrollos de F. de Saussure, Lacan identificará casi completamente al registro simbólico con el nivel del significante y al significado lo adscribirá al registro de lo imaginario.

Finalmente, ¿qué podemos decir sobre *lo Real*? La mejor definición de real sería quizás decir que es aquello que resta de lo imaginario y lo simbólico. Pertenecer al registro de lo real es el *objeto perdido* de la satisfacción inicial; «la cosa» o *Das Ding* freudiana; el hecho traumático no tramitado; lo psíquico no ligado... Otras veces Lacan lo caracteriza como «lo que vuelve siempre al mismo lugar»; «lo imposible»; «lo no simbolizado»; el *objeto a*. En la última parte de este trabajo volveremos

sobre la articulación de lo Real con los otros dos registros, ya que los tres registros no pueden considerarse como elementos aislados, sino que siempre están en interrelación. Esto se hará completamente evidente en la última formalización con el llamado *nudo borromeo* donde los tres son figurados como redondeles de cuerda que se anudan de tal modo que al romperse uno de ellos, deja libre a los otros dos, cualquiera sea el redondele que se corte. Del mismo modo, cada uno de los registros es el encargado de poner límites y estabilizar a los otros. La estructura subjetiva deviene del anudamiento de ellos tres.

### La estructura triádica del acto de semiosis como nudo de convergencia entre ambas teorizaciones

Como señaláramos al comienzo, diversos autores se han abocado a buscar similitudes entre ambas "triadas". Como resultado de la comparación, queda claro que no puede hacerse una concordancia "biyectiva" entre sus respectivos elementos. Si aparecen coincidencias y similitudes conceptuales parciales, pero enseguida resaltarán con más énfasis las diferencias. No es el propósito de este trabajo dicho estudio comparativo, ya que lo hemos desarrollado en otro lugar (Pulice, Zelis, Manson; 2007) pero sí repetiremos nuestra conclusión: El contrapunto conceptual toma un sesgo más preciso y productivo al buscar un punto en común entre ambos campos de investigación. Y la posibilidad de llegar a dicha intersección es proseguir avanzando: con Peirce, desde las *categorías* a su aplicación al *signo*; y con Lacan, de la descripción de los *registros* a su anudamiento en la *estructura subjetiva*.

Lacan y Peirce coinciden en afirmar (Zelis; 2004) que el ser humano está atravesado por el lenguaje, que él mismo también es un signo y que "vive" inmerso en la *semiosis*. Si partimos de aquí, la representación de la **estructura subjetiva** debería mostrar esta "intimidad" con el **signo**. En un trabajo anterior ya vimos como Lacan mismo planteaba la equivalencia entre el "triángulo semiótico peirceano" como él lo denominó, y su esquema del acto analítico (Pulice, Zelis, Manson; 2007). Ahora, si al **signo** lo presentamos no como "triángulo" sino como *nudo* entre el Representamen, el Objeto y el Interpretante, ahí sí, podemos plantear una equivalencia con el entrelazamiento de los 3 registros lacanianos en el *nudo borromeo* de RSI en tanto esquema de la estructura subjetiva. Tenemos en ambos casos un anudamiento triádico genuino, que nos lleva a pensar el *acto de semiosis* como equivalente a la *emergencia de la subjetividad*. La concordancia lógica de ambos planteos es explicada por Lacan en el *Seminario 23*: «*Todo objeto, salvo el objeto por mí llamado a, que es un absoluto, todo objeto se sostiene en una relación (...) Un llamado Charles Sanders Peirce ha construido al respecto su lógica, la de él, que, por el hecho del acento que pone sobre la relación, lo lleva a hacer una lógica trinitaria. Es completamente la misma vía que yo sigo, salvo que yo llamo a las cosas de las que se trata por su nombre -simbólico, imaginario y real, en el buen orden...*» (Lacan; 1976; 76).

### Aplicación de las categorías faneroscópicas al caso clínico

Llega un paciente a un consultorio, se queja de su dolencia o padecimiento - un sufrimiento singular - . No sabe por qué le pasa o siente «eso» displacer. Eso que siente puede ser un sentimiento de sufrimiento, un dolor que irrumpe como sensación, o puede ser una compulsión, una acción no premeditada ni pensada pero que "le sale" impulsivamente. Desde esta perspectiva, podemos considerarlo una *primeridad* para el sujeto. Ante este sin-sentido inicial, el analista hará una primera operación. Consiste en plantear: - "Eso que siente es por algo"- . O, en términos semiológicos: "eso" es un síntoma, un efecto, reacción de algo. Se instaura así el espacio para darle a «eso» un estatuto de *segundidad*, ya que se instala la idea de causa-efecto hipotética. Este movimiento de ningún modo

es privativo del psicoanalista, sino que pertenece a la intervención de la clínica médica en general, como cuando ante un paciente con un padecimiento corporal, se diagnostica que se trata de un síntoma que tiene una causa física o fisiológica (mecánica, química, etc.). Pero la operación médica se queda en este nivel de *segundidad* en la consideración del síntoma patológico. Hay una causa física, material, que produce la dolencia (por ejemplo, ante un dolor de garganta, se diagnostica una «angina» causada por la bacteria de nombre tal... o ante un dolor de estómago, se ubica que se debe a una úlcera... etc.). Ahora bien, la especificidad de la intervención del psicólogo o del psicoanalista es que hará una operación más, al plantear, al enunciar, que el síntoma del que se trata no tiene una causalidad dual, del tipo acción-reacción, mecánica, sino que pertenece a una nueva categoría. Ese síntoma no es *reacción de...*, sino que *está en lugar de* otra cosa. O sea, instala la posibilidad de una *terceridad* genuina; instala una causa semiótica, y a estas alturas, podemos agregar, una causalidad propia de la subjetividad. A partir de aquí, la operación diferencial del analista consistirá en considerar que el síntoma está en lugar de un **real** para el sujeto. Real que en el primer momento, al llegar como padecer, es un real no anudado, y de esa manera jugaba como *primeridad*. Sin embargo, hasta que no opere el acto psicoanalítico, ese síntoma no logrará acceder, entrar como *terceridad* para dicho sujeto.

Llegar a instalar el síntoma como *terceridad* es poder anudar ese *real* con los otros dos registros, *imaginario* y *simbólico*. El anudamiento de los tres registros es vital para el sujeto, ya que anudados, cada uno hace resistencia y límite a los otros, lo que permite entre otras cosas el acotamiento de los goces en juego.

Tomando el diagrama del signo, podemos leer lo acontecido diciendo que el analista instala al padecimiento como el *representamen* de una potencial estructura signica. Al recortarlo y pedirle asociaciones al sujeto, lleva al síntoma a la categoría de significante; con la interpretación y las ocurrencias del analista, entra en cadena con otros significantes (interpretantes). Estas cadenas significantes van delineando o apuntando a un *objeto*, al real en cuestión, que antes no estaba ligado a las cadenas significantes. Ahora, al darle un *sentido* a su síntoma, se anuda lo imaginario y lo simbólico: «*El sentido resulta de un campo entre lo imaginario y lo simbólico. Y si pensamos que no hay Otro del Otro, al menos no goce del Otro del Otro, es preciso que hagamos una sutura, un empalme entre lo imaginario y lo simbólico, el saber inconsciente. Todo esto para obtener un sentido - lo que es el objeto de la respuesta del analista a lo expuesto por el analizando a todo lo largo de su síntoma. Cuando nosotros hacemos este empalme, al mismo tiempo hacemos otro, enseñamos al analizando a hacer empalme entre su síntoma y lo real parásito del goce. Esto es lo que caracteriza nuestra operación.*» (Lacan; 1976). Sin embargo, si el sujeto le asigna a su síntoma un significado definido, si lo transforma en un signo cerrado, completo, se clausura ahí la vía hacia el inconsciente. Predominaría entonces el efecto imaginario de saber cerrado, cumpliendo en realidad una función de obturación, de desconexión con el real del que se trata. Por eso es importante tener presente la distinción entre *sentido* y *significado*. El sentido lo hemos ubicado en la intersección de lo imaginario con lo simbólico; al significado, podemos ubicarlo en el registro imaginario. Para romper la solidificación imaginaria del síntoma hay que hacerlo entrar en conexión con el registro simbólico, esto es, transformarlo en significante, para que abra la cadena de sus interpretantes. «*¿Qué es el sentido? En la práctica analítica, es con el sentido que operamos. Pero por otro lado, ustedes no operan más que para reducirlo, puesto que es con el equívoco que siempre operan (...) el equívoco no es el sentido. El equívoco es fundamental en lo simbólico, o sea en eso de lo que se soporta el inconsciente tal como yo lo estructuro.*» (Lacan; 1975). Y un avance en pos de la dilucidación del párrafo anterior lo encon-

tramos más adelante: «...*el efecto de sentido exigible del discurso analítico no es imaginario. Tampoco es simbólico. Es preciso que sea real.* (Lacan; 1975).

ZELIS, O. «La semiosis y la lógica abductiva en su relación con la subjetividad puesta en juego por la experiencia psicoanalítica.» Trabajo presentado en la 1º Jornada Peirce en Argentina, 2004. (disponible en la web del GEP).

### Sobre las Leyes de la Subjetividad

Hemos apuntado que la operación psicoanalítica implica hacer entrar al síntoma en una legalidad particular, la legalidad semiótica, y que esta no es, por ejemplo, la legalidad de la física, ni de la mecánica, ni siquiera de la energética a la que Freud en algunos pasajes intentó acercarse o postular alguna analogía para la comprensión de los procesos psíquicos. Esto es señalado por Lacan quien situará como más pertinente la metáfora de la cadena borromea, afirmando que con ella ha podido llegar a enunciar *bajo la forma de una escritura lo real en cuestión*. También criticará la idea de apoyarse en un sustrato neurológico. En efecto, comentando el «*Proyecto de una psicología para neurólogos*», de Freud, se pregunta: «...*él suponía que unas cosas se imprimían en el sistema nervioso. ¿Porqué proveerlas de letras? No hay ninguna razón para que una impresión se figure como una letra. Hay un mundo entre una letra y un símbolo fonológico...*» (Lacan; 1976). Es que Lacan plantea con énfasis que la legalidad, las leyes de los fenómenos psíquicos, de la vida psíquica y en particular de los movimientos y operaciones que se dan en un psicoanálisis, no pueden remitirse a las leyes de otros campos - como la física, la mecánica, la energética o la neurología-, sino a una legalidad particular que tiene mucho más que ver con lo que Peirce sitúa como la *terceridad semiótica*[i], desde la **vitalidad** del acto de semiosis.

---

### NOTAS

[i] Queremos aclarar, que no se trata en psicoanálisis de postular una operatoria que llevaría a convertir toda primeridad o segundidad en *terceridad*. Por el contrario, este trabajo pone el acento en el enlace, en el nudo de las tres categorías de modo análogo a lo planteado para los tres registros lacanianos. En otro trabajo (Pulice, Zelis, Manson; 2007) desarrollamos un ejemplo donde mostramos la necesidad de la presencia y enlazamiento de las tres categorías para la plena elaboración de un síntoma psíquico.

### BIBLIOGRAFÍA

- BALAT, M. Les fondements sémiotiques de la psychanalyse; L'Harmattan; Paris; 2000.
- GALLEGO, A. «Supuestos metafísicos de Peirce en la Nueva Lista de Categorías de 1867». Trabajo presentado en la 1º Jornada Peirce en Argentina, año 2004. (disponible en la web del GEP (Grupo de Estudios Peirceanos)).
- LACAN, J. «Proposición del 9 de octubre de 1967». Ornicar nº 1; Edit. Petrel; 1981.
- LACAN, J. Seminario 1: "Los escritos técnicos de Freud." 1953-54; Paidós; Bs. As. 1988.
- LACAN, J. Seminario 22: "R,S,I". (1975); Inédito; traducción de la Escuela Freudiana de Buenos Aires.)
- LACAN, J. Seminario 23: "El Síntoma". (1976); Inédito; traducción de la E.F. de B. A.).
- LACAN, J. Escritos: «El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica.»; «Situación del psicoanálisis en 1956». Siglo XXI editores; Argentina; 1985.
- PEIRCE, C.S. Obra Lógico Semiótica; (editada por A. Sercovich) Taurus Ediciones; Madrid; 1987.
- PEIRCE, C.S. «La base del pragmatismo en la faneroscopia»(1905); (traducción de Sandra Ollo; 2004); CP 1.317-21 4.235-6).
- PEIRCE, C.S. «Lecciones de Harvard sobre el pragmatismo: Lección II y Lección III; (1903). (traducción de Dalmacio Negro Pavón; 1978; CP 5.66-92); Peirce. Lecciones sobre el pragmatismo; Aguilar, Buenos Aires; 1978.
- PEIRCE, C.S. «Tricotomía» (1888). (traducción de U. Rivas; 1999; MS 1600).
- PEIRCE, C.S. «Principios de filosofía» (1903); (traducción de F. C. Vevia; 1997; CP 1.24-26.)
- PEIRCE, C.S. «Pragmatismo» (1907); (traducción de Sara F. Barrera; 2005; MS 318).
- PULICE, G.; ZELIS, O.; MANSON, F. Investigar la Subjetividad: Investigación<->Psicoanálisis. Letra Viva; Buenos Aires; 2007.



**Memorias de las XIV Jornadas de Investigación y  
Tercer 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 julio de 2007